



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Hamar

Sølvi Cocozza

Masteroppgave

Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring

I hvilken grad og på hvilken måte kan en alternativ
ungdomsskole påvirke elevers opplevelse av mestring

The importance of alternative junior high school for students' self-confidence
To what extent and in what way can an alternative junior high school affect students'
experience of self-confidence

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA X ☐ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA X ☐ NEI ☐

Forord

En skole for alle, er det riktig mulig. Er det slik at alle får tilstrekkelig og nødvendig hjelp i den ordinære skolen. Hva kan en alternativ ungdomsskole tilby? Dette er noen av spørsmålene som vekket nysgjerrigheten min i forhold til hva jeg ønsket å se nærmere på under studiet ”*Master i tilpasset opplæring*”. Arbeidet med å komme i mål med oppgaven har vært krevende, utfordrende, lærerik og ikke minst veldig interessant. På min vei har jeg møtt mange dyktige mennesker og mange fortjener en takk.

Jeg har hatt en tålmodig veileder i Arne N. Jordet, som har kommet med interessante tips og råd til videre arbeid med oppgaven. Min biveileder Kari Nes, med erfaring fra alternativ skole. Uten dere hadde arbeidet stoppet opp.

En stor takk til elever og lærere ved den alternative ungdomsskolen, som har bidratt til å belyse mine spørsmål. Dere møtte meg med en positiv innstilling og vilje, og delte deres opplevelser og erfaringer med meg. Deres beretninger danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til medstudenter for gode diskusjoner underveis i studiet. Kolleger på jobben som har brydd seg, i forhold til hvordan arbeidet med oppgaven har gått. Dere har oppmuntret meg underveis og vært med på å motivere meg til å fullføre.

En stor takk til min familie, som tålmodig har sett på at mor og samboer sitter med hodet i en bok eller ved pcen.

Hamar 18. Mai 2016

Sølvi Coccozza

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilken grad og påvirkning en alternativ ungdomsskole har for mestring, hos elever som er tilknyttet et heltids tilbud. Mine undersøkelser er gjort ved en skole på innlandet. Skolen er tilknyttet kommunens ordinære skoletilbud, men er på god fysisk avstand fra den ordinære skolen for elevene. Det alternative ungdomsskoletilbudet har for det meste elever med sosiale og emosjonelle vansker, men også andre typer vansker forekommer. Skolen vektlegger Maslows behovsteori i arbeidet sitt, men også erfaringsbasert læring.

Evalueringsstudier er etterspurt for å kvalitetssikre alternative tiltak i skolen. Vurdering og sikring av kvaliteten av tiltakene er viktig for å utvikle og bedre læringspotensialene i et skoletilbud, enten det dreier seg om det ordinære skoletilbudet eller et alternativt tilbud. Elevene er hovedaktørene i skolen og det er i denne studien spennende å få innblikk i deres tanker, vurderinger og erfaringer. Lærerne har også kommet med sine tanker, vurderinger og erfaringer. Kunnskapen som erverves vil kunne hjelpe skolen i kvalitetsutviklingen for sin skole, slik Kunnskapsløftet har en stor satsning på.

Metodevalget som er brukt i datainnsamlingen er kvalitativt forskningsintervju. Datamaterialet er analysert og bearbeidet gjennom en abduktiv tilnærming, der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske grunnlag blir sett i lyset av hverandre. Datamaterialet blir drøftet opp mot oppgavens teoretiske forståelsesramme. Utgangspunktet for min teori i oppgaven er alternative skoler generelt i Norge, og teori brukt ved min kaksusskole, med særlig vekt på Maslows behovsteori. Bandura, Antonovsky og Dewey læringsteorier brukes også for videre utdypning. Oppgaven fokuserer på pedagogiske målsetninger, arbeidsmåter, sosial kompetanse og mestring.

Undersøkelsen viser at deltakelse ved den alternative ungdomsskolen bidrar til økt mestring. Mestrings kompetansen har overføringsverdi til den ordinære skolen. Skolen er et heltidstilbud og på den måten vet en ikke om tilbudet hadde vært annerledes, hvis skolen hadde hatt et deltidstilbud som en forlengelse av den ordinære skolen. Det viste seg at det var et utviklingspotensiale for den alternative ungdomsskolen, dette gjelder også for den ordinære skolen for å oppfylle målsetningene om tilpasset opplæring og måloppnåelse slik Kunnskapsløftet legger opp til.

Abstract

The main purpose of the Master's Thesis is to survey the extent and affect an alternative school has for the purpose of self-confidence. This survey is done with participants at an alternative school attending a full time school offer.

My survey has been done at a school in the inland district. This particular school is part of the County's ordinary school but is physically located at a distance from the regular school building. The alternative school offer i mainly for students with social and emotional difficulties, but also a few other behavioral challenged students. The main emphasis in the school is Maslow's Hierarchy of Needs, but is also based on experiential learning.

This evaluation studies is sought of to assure alternative measures in school. The evaluation and the assurance of quality of the measures offered is important to develop and better the learning potential in a school. This can be as a part of an ordinary school or as a part of an alternative school institution. The studens are the main part in this survey, and it is exciting to get an insight in their thoughts and how they evaluate their own experiences. Knowledge gained from this survey will help the school to develop quality improvement as "Kunnskapsløftet", National curriculum of learning as a main focus.

Methods chosen to convey this evaluation is research interviews. The data material is analysed and processed via an abductive approach. Both the informants data and the theoretical basis is combined in this process. The data material is discussed against the thesis's theoretical understanding. The main base of the theory in my thesis is that alternative schools in general, and theories used by my case school has ground base in Maslow's Hierarchy of Needs. This, in addition to elaboration of the theories of learning by Bandura, Antonovsky and Dewey. The thesis is focused on the pedagogical goals, work methods and the social competence and mastering.

Survey shows that participation at the alternative school does give a higher esteem of. The self-confidence competence does have value as to be part of an ordinary school. The school is a full time offer, and there fore it is known if this would be as successful if part of an ordinary school or added to prolonging the ordinary school day. Study showed that there is a development potential for the alternative school. This also applies for ordinary schools to

ensure custom individual learning plan and learning goals as "Kunnskapsløftet", the National Curriculum of Learning has as a focus.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 3 |
| SAMMENDRAG..... | 4 |
| ABSTRACT | 5 |
| INNHALDSFORTEGNELSE | 7 |
| 1. INNLEDNING | 10 |
| 1.1 TEMA OG BAKGRUNN | 10 |
| 1.2 ALTERNATIVE SKOLER | 11 |
| 1.2.1 Historikk..... | 11 |
| 1.2.2 Alternative skoler i Norge | 12 |
| 1.2.3 Alternativ skole..... | 13 |
| 1.2.4 Målgruppen..... | 14 |
| 1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING..... | 16 |
| 1.4 AVGRENSNING AV OPPGAVEN | 16 |
| 1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON | 17 |
| 1.6 SAMFUNNSMESSIG RELEVANS | 18 |
| 2. TEORI | 19 |
| 2.1 DEN ALTERNATIVE SKOLEN..... | 19 |
| 2.1.1 Historikk..... | 19 |
| 2.1.2 Skolens organisering | 19 |
| 2.1.3 Elevgruppen | 20 |
| 2.1.4 Skolens pedagogiske plattform..... | 21 |
| 2.1.5 Ansvarslæring | 22 |
| 2.1.6 Opplæringsloven | 23 |
| 2.1.7 LK-06 | 24 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 2.1.8 | <i>Sosial kompetanse</i> | 24 |
| 2.2 | MESTRING | 26 |
| 2.2.1 | <i>Albert Bandura- mestring</i> | 27 |
| 2.2.2 | <i>Aaron Antonovsky- mestring</i> | 29 |
| 2.2.3 | <i>Dewey- erfaringsbasert læring</i> | 31 |
| 3. | VITENSKAPSTEORI OG METODE | 35 |
| 3.1 | HERMENEUTIKK -FENOMENOLOGI..... | 35 |
| 3.2 | METODE | 37 |
| 3.3 | METODEVALG | 37 |
| 3.3.1 | <i>Utvalg</i> | 38 |
| 3.3.2 | <i>Utvelging</i> | 38 |
| 3.3.3 | <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> | 39 |
| 3.3.4 | <i>Informanter</i> | 40 |
| 3.4 | DATAINNSAMLING | 40 |
| 3.5 | UTARBEIDELSEN AV INTERVJUGUIDEN | 40 |
| 3.6 | PRØVEINTERVJU | 41 |
| 3.7 | BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET..... | 41 |
| 3.8 | VALIDITET OG RELIABILITET | 42 |
| 3.8.1 | <i>Troverdighet</i> | 42 |
| 3.8.2 | <i>Bekreftbarhet</i> | 43 |
| 3.8.3 | <i>Overførbarhet</i> | 43 |
| 4. | RESULTATER OG DRØFTING | 44 |
| 4.1 | PEDAGOGISK MÅLSETNING | 44 |
| 4.1.1 | <i>Drøfting pedagogisk målsetning</i> | 45 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4.2 | ARBEIDSMÅTER..... | 46 |
| 4.2.1 | <i>Drøfting – arbeidsmåter</i> | 48 |
| 4.3 | SOSIAL KOMPETANSE | 50 |
| 4.3.1 | <i>Drøfting sosial kompetanse</i> | 51 |
| 4.4 | MESTRING | 52 |
| 4.4.1 | <i>Drøfting mestring</i> | 54 |
| 5. | OPPSUMMERING..... | 56 |
| 5.1 | OPPSUMMERING PEDAGOGISKE MÅL I DEN ALTERNATIVE UNGDOMSSKOLEN | 56 |
| 5.2 | OPPSUMMERING ARBEIDSMÅTER..... | 56 |
| 5.3 | OPPSUMMERING SOSIAL KOMPETANSE | 57 |
| 5.4 | OPPSUMMERING MESTRING | 58 |
| 6. | KONKLUSJON | 59 |
| 6.1 | GENERELLE BETRAKNINGER..... | 60 |
| 6.2 | IDEER TIL NYE FORSKINGSPROSJEKTER | 60 |
| 6.3 | SAMFUNNSNYTTE..... | 60 |
| 7. | LITTERATURLISTE | 62 |
| | VEDLEGG 1..... | 65 |
| | VEDLEGG 2..... | 67 |
| | VEDLEGG 3..... | 70 |
| | VEDLEGG 4..... | 72 |
| | VEDLEGG 5..... | 74 |

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Denne studien undersøker i hvilken grad og på hvilken måte en alternativ ungdomsskole kan påvirke elevers opplevelse av faglig og sosial mestring. Mestring står sentralt i oppgaven, men også sosial kompetanse må ses på i denne sammenhengen. Kunnskap ervervet gjennom forskning viser at atferdsproblemer spiller inn på elevers læringsutbytte i skolen. Dette støttes av Nordahl (Nordahl & Manger, 2005) i boka *"Atferdsproblemer blant barn og unge"* og Ogden's bok *"Sosial kompetanse og problematferd i skolen"* (Ogden, 2001). Forskningen viser at skolefaglige prestasjoner øker med godt utviklet sosial kompetanse. For å øke elevers faglige læringsutbytte må det arbeides med den sosiale kompetansen hos hver enkelt elev. Elever tilbringer stadig mer tid på skolen og skolens betydning er derfor viktig for deres utvikling.

En skole for alle har vært vanskelig å gjennomføre, og skolene har utviklet forskjellige strategier for å møte de pedagogiske utfordringene. Noen av disse strategiene har vært segregering av elevene i større eller mindre grad. Dette blir en motsetning til prinsippet om *en skole for alle* (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011).

"Kultur for læring" (St.meld.nr 30, 2004) støtter skolenes bruk av segregerte grupper langt på vei, siden stortingsmeldingen legger stor vekt på individuell og differensiert opplæring for alle. Krav om en mer effektiv undervisning og økt læringsutbytte, kan ha ført til at elever med vansker får mer individuelle tiltak (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011).

Alternative ungdomsskoler på hel- eller deltid har, vært diskutert i den offentlige debatten om hvilken type skole vi skal ha. En fellesskole hvor alle elever skal inkluderes og gis tilpasset opplæring ut fra deres ståsted, er dagens ambisjoner for den norske fellesskolen. Å realisere disse ambisjonene synes å være vanskelig for skolen, siden veksten i antall alternative ungdomsskoler på hel- eller deltid øker.

Forskningen sier noe om plassering av elever med problematferd i en gruppe, at disse gruppene kan virke forsterkende og at de kan bidra til økende negativ atferd hos elever (Nordahl & Manger, 2005). Videre er det studier som kritiserer kvaliteten på tiltakene utenom den ordinære skolen. Andre studier igjen sier at elevene har positiv effekt av et tilbud utenom den

ordinære skolen. Den positive effekten kan være; økt trivsel, opplevelse av mestring, en mer realistisk selvoppfatning og det å bli sett og verdsatt for den man er (ibid). I følge Jahnsen (Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006a) var det dobbelt så mange elever plassert i tiltak utenom den ordinære skolen i 2006, som i 1991. Guttene utgjorde 75 % av elevmassen.

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet & Norge, 2006) sier at prinsippet om tilpasset opplæring for alle, skal foregå i en skole som er felles for alle elever. De mange forskjellige begrepene for alternative skoler, kan forveksles med spesialskoler og privatskoler. Kunnskapsløftet har ikke begrepet ”den alternative skolen” noen plass og har derfor ingen offisiell betegnelse. Alternativ læringsarena eller en utvidet skole hadde kanskje vært en mer dekkende beskrivelse på tilbudet.

Valg av begrepet i min forskning er ”alternativ ungdomsskole”. Jeg har valgt å bruke denne termenologien da dette er et innarbeidet begrep i kommunen studiet har foregått. Siden jeg har undersøkt en skole hvor elevene er på heltid, bruker jeg begrepet den ordinære skolen om fellesskolen/hjemskolen og LK-06 om Kunnskapsløftet.

Den alternative ungdomsskolen er en egen skole, men deler administrasjon med en annen ungdomsskole. Elever kan få tilbud om deltagelse på hel- eller deltid.

1.2 Alternative skoler

1.2.1 Historikk

Grunnskoletilbudet i Norge ble utvidet til ni år på slutten av 60-tallet. Skoletilbudet var obligatorisk og ble nå inndelt i barnetrinn og ungdomstrinn, skoletilbudet på ungdomstrinnet lignet den gamle teoretiske realskolen. Etter avslutta 7. trinn måtte elevene nå ta mer utdanning, mens muligheten for å avslutte skolegangen og gå ut i arbeid var forbi. Kravet var at elevene fortsatte skolegangen i ytterlig 2 år (Ulleberg 2000).

I en undersøkelse gjennomført i 1970 av Sandven, ble det sett på elevers trivsel i den nye ungdomsskolen. 17% av elevene ga uttrykk for mistrivsel og et ønske om å avslutte skolegangen. Noen senere i 1982 mener man at tallet steg til 20-30 % (Kokkersvold & Mjelde, 1982). Enhetsskolen ble pålagt et mer omfattende spesialpedagogisk ansvar da

spesialskeleloven fra 1951 ble innarbeidet i grunnskoleloven i 1975 (Befring, 2004). Kirke- og undervisningsdepartementet i 1973 oppnevnte et utvalg som skulle utrede alternative opplæringsstilbud i ungdomsskolen, med bakgrunn i mistrivselen og problemene i den nye ungdomsskolen. NOU 1975:8 "Alternativ opplæring i ungdomsskolen" (Nyhus & Kirke- og undervisningsdepartementet, 1975). Utvalget ville at man skulle unngå tilfeldige krisetiltak hos enkeltelever og heller skape meningsfylte skoletilbud for alle elever. Retningen utvalget mente en burde gå var å gi bredde, variasjon og fleksibilitet i opplæringen og ha kontakt med arbeids- og samfunnslivet utenfor skolen. En kombinasjon av teoretisk opplæring og praktisk arbeid var også ønsket av utvalget. Denne kombinasjonen ga en åpning til utviklingen av alternative skoler (Tveitereid, 2006)(Ulleberg 2000).

Det viktigste argumentet for å opprettholde de alternative skolene er at elevene kan møte jevnbyrdige, få tettere oppfølging, arbeide i liten gruppe. Dette vil gjøre at de oppnår opplevelse og mestring, av å lykkes både faglig og sosialt. Denne måten vil kunne gi elever en mulighet for å bygge opp en beredskap for å fungerer best mulig i samfunnet etter endt skolegang (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

1.2.2 Alternative skoler i Norge

De fleste alternative skolene er organisert i en landsomfattende organisasjon, Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS). Skolene har forskjellig måter å jobbe på, både teoretisk og metodisk, men har også fellestrekk. FAS er et forum som fungerer som et kontaktorgan mellom alle de alternative skolene i Norge. Organisasjonen er en pådriver for utvikling av undervisningsformer for alternative skoler og har god erfaring med å skape faglig utvikling på området (Fellesorganisasjonen for alternative skoler, 2012).

De alternative skoletilbudene ble etablert på 70- tallet. De ble etablert for å prøve å gi skoletrøtte elever en meningsfull skolehverdag på ungdomsskoletrinnet. Skolene på sin side ønsket å kvitte seg med brysomme og forstyrrende elever(FAS, 2012). Tidlig i prosessen i tenkningen på et alternativt skoletilbud, ble tilbudet drøftet opp mot prosjektet "*Alternativ til fengsling av ungdom*" og da særlig opp mot elever med psykososiale vansker (Stangeland, Waal, & Buskerudprosjektet for styrking av barne- og, 1985; Sørli, 1991).

Det er forskjellige uttrykk som brukes når det gjelder alternative opplæringstilbud og et av disse er opplæringstiltak. Utdanningsdirektoratet ga i 2005 Lillegården kompetansesenter i oppdrag å kartlegge alternative opplæringstiltak i Norge, Lillegården kalte det for smågruppetiltak (Jahnsen, et al., 2006a). Disse smågruppetiltakene har tiltak som:

”..primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid”(Jahnsen, et al., 2006a) s. 14.

Tiltakene ble delt inn i interne, eksterne og selvstendige tiltak. De skoleinterne tiltakene foregår i de samme lokalitetene som skolen for øvrig og administreres av den ordinære ungdomsskole. Smågrupper innen interne tiltak er eksempelvis spesialundervisningsgrupper eller forsterkede enheter. De skoleeksterne tiltaksgruppene foregår helt adskilt fra resten av skolen med egne lokaler, men deler administrasjon med en vanlig skole. Til sist har vi de selvstendige tiltakene og de har egne lokaler og egen administrasjon.

Utgangspunkt for min undersøkelse, er et eksternt tiltak som deler administrasjon med en ordinær skole. I denne oppgaven omtalt som alternativ ungdomsskole.

Lillegården fant ut at det var 80 selvstendige tiltak og 69 eksterne tiltak i Norge (Jahnsen, et al., 2006a). Ut fra tidligere undersøkelser har det vært en økning, men økningen har visst at det blir brukt stadig mer deltidsplasser til slike tiltak. Den teoretiske opplæringen gis på nærskolen/hjemskolen og den praktiske foregår andre steder (ibid).

1.2.3 Alternativ skole

Det er vanskelig å finne en definisjon på en alternativ skole, men Nordahl, m.fl. (Nordahl, 2003b) har i en veileder til skoleeiere og skoleledere om alvorlige atferdsvansker definert alternative skoler slik:

”..segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i

lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innebærer ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker”(s.37).

Mari Anne Sørli (Sørli, 1991) har en annen definisjon, som definerer elevgruppen slik:

”Et kommunalt/interkommunalt miljø og opplæringstiltak for ungdom i 14-16 års alder, som den ordinære grunnskolen ikke har tilstrekkelig kompetanse og egnede tilbud til, slik at elevene kan fullføre obligatorisk 9-årig skolegang og vitnemål.

Det er et frivillig tilbud og elevene bor hos sine foresatte, som kan være biologiske foreldre, fosterforeldre, vertsfamilie eller barn-/ungdomshjem. Elevene kan fortsatt være innskrevet og få vitnemål utstedt ved sin ordinære skole(hjemskole), eller de kan få elevstatus ved den alternative skole.

Skolen holder til i egne lokaler, men disse befinner seg i nærheten av elevenes hjemmemiljø. Vanligvis har den alternative skolen 8-9 elever, men kan ha flere avdelinger. Lærertettheten er høy (Sørli, 1991)(s. 5).

De nevnte definisjonene utfyller hverandre og gir en bredere forståelse for hva en alternativ skole er og hvilken målgruppe den retter seg mot. Praktiske og sosiale aktiviteter er virkemidler som blir brukt både faglig og i utviklingen av sosial kompetanse hos elevene. Målet for alle skolene er at elevene skal få bestått grunnskole og ende opp med et vitnemål. Pensumet må i mange tilfeller reduseres og tilpasses elevene, men det blir særlig lagt vekt på basiskunnskaper og praktisk rettet innlæring av lærestoffet/fagstoffet. Det skal være tett oppfølging fra voksne der elevene involveres i sin egen læreprosess. Like viktig er det at elevene får individuelle mestringmuligheter og at ansvarslæring legges til grunn for skolen organisering og undervisningsplanlegging (FAS 2012 og(Sørli, 1991)).

1.2.4 Målgruppen

Målgruppen for tiltakene er ofte elever som har liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, elever som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen.

Andre punkter som ofte dukker opp er at elevene har dårlige prestasjoner i fag og har hjemmeforhold som er belastende for dem (Endrerud, 1990; Sørлие, 1991, 2000a).

Mange av elevene har lærevansker og befinner seg i en risikosituasjon. Risikosituasjonen er at de står i fare for å kunne komme ut for uheldige livssituasjoner som mistilpasninger, isolasjon og/eller få tilknytning til miljøer med rus og kriminalitet som bryter dem ned. Den ordinære skolen og hjelpeapparatene har ikke alltid tilstrekkelig kompetanse til å ta seg av elever i de utsatte elevgruppene. Dagens organisering av den norske skolen kan begrense mulighetene for de utsatte elevgruppene og deres mulighet til å oppnå gode resultater i det ordinære skoletilbudet (Sørлие, 2000a).

Flere resultater fra tidligere undersøkelser viser at elevene trives på de alternative skolene (Jahnsen, et al., 2006a; Mordal & Pedersen, 1999; Sørлие, 1991; Tveit & Melbye, 1994; Tveitereid, 2006). Tiltakene som er rettet mot de skoletrøtte ungdommene og elever med psykososiale problemer blir omtalt som lovende. Ut fra undersøkelsene virker det som om tiltakene rettet mot ungdommene får redusert problematferden og at elevene får økt sin sosiale kompetanse (Jahnsen, et al., 2006a; Sørлие, 1991, 2000a; Tveit & Melbye, 1994). Sørлие (2000a) viser også til internasjonale undersøkelser, der det har kommet fram at elevene får bedre selvoppfatning og fremgang i det faglige.

Nordahl m.fl. (Nordahl, 2003b) advarer mot å ta elever ut fra en gruppe på grunn av negativ atferd og plassere dem i små grupper på egne skoler, pga stigmatiseringen elevene blir utsatt for. Sannsynligheten er større i de homogene gruppene med atferdsvanskelige elever, i forhold til at de påvirker hverandre og forsterker hverandres negative atferd (Nordahl, 2003a). Elever som blir tvangsoverført til mindre grupper eller andre skoler viser til liten eller ingen positiv effekt i forhold til resultater (Sørлие, 2000b). De alternative skolene som har gode resultater å vise til, har frivillighet i inntaket og heterogene elevgrupper. Tiltakene ved en alternativ skole blir av noen hevdet å virke ekskluderende og stigmatiserende for elevene. Tiltak som bryter med normen som den norske skolen skal forholde seg til. Å fremme inkludering, likeverd og differensiering for alle elever er det den norske skolen skal arbeide opp mot, slik det står i opplæringsloven, læreplanen og andre skoledokumenter. Hensynet til enkelt-individet må veie tyngre, enn at elevene skal gjennom det samme utdanningsløpet i dagens skole. En alternativ skole er å tilpasse skoletilbudet for elevene ut i fra deres ståsted. I Tveits hovedoppgave fra 1996 ” *Integrert for å bli segregert, - eller segregert for å bli integrert?*”, er det henvist til Jahnsen m. fl, når det gjelder tilpasning av skoletilbud

(Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006b). Damsgaard og Kokkersvold hevder et skolebytte kan snu en uheldig utvikling hos eleven (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

1.3 Oppgavens problemstilling

Hovedproblemstilling:

I hvilken grad og på hvilken måte kan en alternativ ungdomsskole påvirke elevers opplevelse av mestring?

Følgende forskningsspørsmål er lagt til grunn for utarbeidelsen av denne masteroppgaven:

- 1. Hvilke pedagogiske mål i LK-06 sin generelle del, er lagt mest vekt på i den alternative ungdomsskolen ?*
- 2. Hvilke arbeidsmåter brukes for å styrke elevenes faglige mestring og sosiale kompetanse?*
- 3. Hvordan opplever elevene mestring på den alternative ungdomsskolen?*

I arbeidsprosessen valgte jeg å se på de overordnede rammefaktorene først, videre har jeg sett på det didaktiske. Videre i forskningen undersøkte jeg erfaringer og opplevelser på individnivå, og betydningen av det sosiokulturelle. Ved å se på min empiri på denne måten, fikk jeg en god oversikt som var nødvendig for å kunne besvare problemstillingen i oppgaven på en best mulig måte.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Studien avgrenses ved å se på elevers faglige og sosiale mestring i den alternative ungdomsskolen. Jeg har valgt å se nærmere på pedagogiske målsetninger, arbeidsmåter og sosial kompetanse i min forskning for å belyse betydningen av mestring ved tiltaket. Mitt materiale i forskningen er hentet fra en alternativ ungdomsskole. Det er totalt 6 informanter,

hvor tre er elever og tre lærere. I drøftingsdelen ser jeg på pedagogisk målsetning, arbeidsmåter, sosial kompetanse og mestring for å belyse problemstillingen i oppgaven.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1: Innføring og redegjørelse av tema i oppgaven. Presentasjon av oppgavens bakgrunn og formål. Redegjørelse av problemstillingen.

Kapittel 2: Presentasjon av aktuell teori for besvarelse av oppgavens problemstilling. Det sosiokulturelle perspektivet står sentralt i studien og støttes av blant annet Banduras, Antonovsky og Deweys læringsteorier.

Kapittel 3: Redegjørelse av den metodiske tilnærmingen. Det vitenskapsteoretiske perspektivet og begrunnelsen for metodevalget. Den hermeneutiske- fenomenologiske forståelsen av prosessen og den kvalitative forskningsmetoden. Intervju er brukt som metode for innhenting av data. For å belyse forskningsprosessen har jeg brukt Kvaless (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009) modell.

Kapittel 4: Beskrivelse av undersøkelsen. Utvalg, gjennomføring, bearbeiding og analysearbeidet.

Kapittel 5: Besvarelse av oppgavens forskningsspørsmål og hovedproblemstilling. Presentasjon og drøfting av empiriske funn. Informantenes utsagn knyttes opp mot teorien beskrevet i studiet.

Kapittel 6: Oppsummering og konklusjon av funnene i denne masteroppgaven. Generelle betraktninger og forslag til videre forskning.

1.6 Samfunnsmessig relevans

Alle skoler er ute etter å legge til rette for at alle elever skal lære og utvikle seg til å bli bevisste og gode deltagere i samfunnet de skal ta del i. Det gjelder både faglig, kulturelt og sosialt, slik det beskrives i Opplæringsloven (*Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61.*, 2006). Dagens samfunn sier at alle elever skal gjennom 10 års skolegang, dette er et absolutt minimumskrav. Skolen har derfor en viktig rolle i barn og unges hverdag. Skolen skal være for alle og vi har lange tradisjoner for det i den norske skolehistorien (Baune, 1995). LK-06 sin satsning på kompetanseutviklende tiltak henger sammen med behov for å styrke skolen evne til å tilpasse opplæringen, for å sikre likeverdig og inkluderende undervisning til alle. LK-06 sine grunnleggende prinsipper for likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for alle i dagens skole, bygger på St.meld. nr 30 ”Kultur for læring”.

Det er i dagens skole en utfordring å tilpasse opplæringen til elever som befinner seg i ytterkantene. Nordahl m.fl. (Norge, 2009) undersøkte bruken av spesialundervisning under LK-06. I sluttrapporten kom elever med atferdsvansker dårligst ut når man ser på faglig læringsutbytte, sosial kompetanse og trivsel (ibid). Rapporten sier også at unge mennesker står i fare for å bli ekskludert fra både arbeidslivet og det sosiale og kulturelle fellesskapet. Hvis ikke elever får muligheten til å utvikle sine evner og skape seg et verdig liv, er det ikke bare et tap og nederlag for enkeltindividet, men også for samfunnet forøvrig.

Den samfunnsmessige betydningen av å undersøke hva alternative skoler gjør kontra den ordinære skolen kan være viktig for å få et mer helhetlig tilbud til alle. Denne studien undersøker om den alternative ungdomsskolen påvirker elevers opplevelse av mestring både faglig og sosialt.

2. Teori

Kapittelet omhandler teori om den alternative ungdomsskolen hvor undersøkelsen har foregått. Sosial kompetanse og mestring. Bandura og Antonovskys syn på mestring. Deweys *"Learning by doing"*.

2.1 Den alternative skolen

Den alternative ungdomsskolen jeg har foretatt min undersøkelse på, ligger i innlandet. Skolen er en del av det helhetlige skoletilbudet i kommunen og deler administrasjon med en ordinær ungdomsskole. Organisering og pedagogisk vektlegging skiller seg ut fra det tradisjonelle skoletilbudet. En kombinasjon av teoretisk og praktisk undervisning blir brukt ved skolen. Elever som har behov for mer praktisk utøvelse, blir utplassert i bedrifter. Undervisningen foregår i en skolebygning midt i kommunen.

2.1.1 Historikk

Skolen ble etablert for cirka 30 år siden, som et tiltak etter at en ungdomsskole i kommunen startet et alternativt undervisningstilbud utenfor skoleområdet. I hovedsak startet tilbudet med å tilby elever arbeid ute i bedrifter, det vi i dag kjenner som utplassering.

2.1.2 Skolens organisering

Skolen er ikke en selvstendig enhet, men underlagt ledelse av en annen ungdomsskole i kommunen. Skolen er en liten enhet med inntil 15 elever. I hovedsak er det elever som går på 9. og 10. trinn som har tilbud ved skolen i dag, men også elever på 8. trinn. Elevene ved skolen har startet ungdomsskoleårene sine i den ordinære skolen. Alle elevene ved skolen går der fra noen måneder opptil 3 år. Undervisningen ved skolen tar utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet & Norge, 2006), men en styrking og utvikling av basisferdighetene til elevene står i fokus. Praktisk tilnærming av det teoretiske lærestoffet står høyt i kurs for å bevisstgjøre relevansen av læringen for elevene. Praktiske fag har en større plass enn i den ordinære ungdomsskolen. Ut fra hvilken elevgruppe som er på skolen har det

vært elevbedrifter ved skolen, disse har laget mye forskjellig og solgt sine produkter i nærmiljøet. Inntektene har vært brukt til ekskursjoner og turer. Det overordnede målet for skolen er at alle elevene skal få et fullverdig vitnemål for grunnskolen, dette er noe de aller fleste elevene klarer.

2.1.3 Elevgruppen

Tilbudet ved skolen retter seg mot elever som i hovedsak ikke finner seg til rette ved hjemskolen, selv etter at ulike tiltak er forsøkt. Elevene må søke seg inn på skolen selv, med hjelp fra foreldre, hjemskolen, BUP eller PPT. Årsakene til at elever velger å begynne ved skolen, er individuelle og sammensatte. Det å tilpasse seg og leve opp til krav som stilles til en elev i den ordinære skolen, kan for mange elever by på store problemer. Elevene kan på grunn av dette vise mistriivsel og ulike former for psykososiale vansker, utagere ved å lage bråk og forstyrre undervisningen. Elevene har ofte en konfliktfull relasjon til lærere og medelever, eller med begge gruppene. Det er ofte stort fravær i form av skulk. En stor del av elevene melder seg ut av det sosiale fellesskapet ved å være innagerende/utagerende (Endrerud, 1990). Årsakene skyldes sjelden bare hos eleven, men kan skyldes et misforhold mellom tilbudet eleven får ved skolen og det eleven forventer. Dette vil påvirke elevenes roller, forventninger og atferden deres. Det er flere elementer i elevers hverdag og atferd som er risikofaktorer for en negativ utvikling og alvorlig antisosial atferd, hvis det ikke kommer endringer for dem. Jo flere elementer som er tilstede, jo større vil risikoen være for elevene (Nordahl, 2003b; Ogden, 2002; Overland, 2007). Målet for den alternative ungdomsskolen er å bryte en risikoutvikling og erstatte det som påvirker elevene, med noe som virke beskyttende for dem. Dette kan gjøres ved å styrke elevens selvbilde, styrke troen på egne evner og selvstendighet. Faktorene er med på å beskytte elevene og trekke dem bort fra den negative utviklingen. En økende motstandskraft gjør at elevene står bedre rustet til å stå i mot, og takle utfordringer og motgang på en bedre og mer effektiv måte. De negative risikofaktorene mister sin styrke og effekt jo bedre beskyttelse en kan opparbeide hos eleven, viser tidligere forskning (Overland, 2007).

Danielsen (Danielsen, 2005a, 2005b) referer til forskningsresultater som sier at man kan fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for mange riskiofaktorer ved å:

- Sørge for omsorg og støtte

- Sette og kommunisere realistiske høye forventninger
- Skape mulighet for meningsfull deltakelse
- Sette klare og konsistente grenser
- Undervise i livsferdigheter

For å stoppe og snu en negativ utvikling er det for noen elever nødvendig å starte på nytt. Det vil kunne være vanskelig og veldig krevende å snu en slik prosess i den opprinnelige skolen, der relasjonene og det negative er etablert. En bedre mulighet til å lykkes, kan skapes for eleven ved å få starte på nytt i en alternativ skole.

2.1.4 Skolens pedagogiske plattform

Skolen profilerte seg med humanistisk psykologi, med Maslows behovspyramide og et bevisst forhold til relasjonskompetanse.

Teorien tar utgangspunkt i at mennesket er et fritt, selvstendig individ som kan foreta valg ut fra et selvstendig verdigrunnlag. Valgene fører til at eleven må ta konsekvensen for sine valg og hva det gjør med andre. Eleven må selv stå til ansvar om han/hun tar ansvarlige eller uansvarlige valg. Et optimistisk menneskesyn sier at alle har et behov for vekst og selvrealisering. For at selvrealisering skal skje, må det foreligge noen betingelser. Ut fra Maslows behovsteori, er det de menneskelige behovene på et lavt nivå som må dekkes før en kan arbeide videre og oppnå motivasjon for å gå på et høyere behovsnivå.

Maslow opererer med fem forskjellige nivåer. Nivå 1, 2 og 3 regnes som primærbehov, nivå 4 og 5 regnes som sekundærbehov.

Nivå 1: Fysiologiske behov

Fysiologiske behov er de behovene som er dekket av foresatte og elevens nærmiljø.

Nivå 2: Trygghetsbehov

Trygghetsbehov er de behovene som dekkes når det skapes en forutsigbarhet i skolehverdagen.

Nivå 3: Sosiale behov

For dekke de sosiale behovene lærer elevene opp til å ta sosial ansvarlighet. Oppøvelsen av evnen til å tilfredstille behov uten at det går ut over andre. Forutsetningen for å oppnå en god sosial behovsdekning er at en opplever anerkjennelse og omsorg fra et miljø som har betydning for en.

Nivå 4: Egoistiske behov

Egoistiske behov innebærer et ønske om å prestere innenfor det som er relevant for dem.

Nivå 5: Selvrealisering

Selvrealisering skjer når alle andre behov er dekket. Mennesket ønsker på dette stadiet å bli et bedre menneske, unngå fordommer, arroganse og forbedre moral og kreativitet.

Skolen jeg gjorde mine undersøkelser ved, har satt dette inn i sin praktiske måte å arbeide på. De har synliggjort dette ved å sette det på dagsorden. Jeg har valgt å komme nærmere inn på disse punktene under drøftingsdelen i denne masteroppgaven.

2.1.5 Ansvarslæring

En betydelig del av undervisningen på min kasusskole bygger på ansvarslæring. Humanistisk menneskesyn sier at alle er frie selvstendige individer og kan ta egne valg ut i fra sitt eget verdigrunnlag (Endrerud, 1990). Verdigrunnlaget blir formet av omgivelsene rundt oss. Alle er selv ansvarlige for valgene en tar og konsekvensene av disse valgene. Om konsekvensene er positive eller negative for eleven kan defineres ut fra normer og regler som er innenfor miljøet og kulturen eleven befinner seg i. For at elever skal kunne ta gode og ansvarlige valg må de bli bevisstgjort valgmulighetene og hvilke konsekvenser valgene kan gi. Å ta valg som er positive for seg selv og andre i miljøet rundt en seg, er noe som må læres og øves på. I motsatt retning, kan bruk av ansvarslæring være en metode for å lære seg strategier for å endre en negativ utvikling hos eleven. Forutsetningen er at en har mulighet til å bruke positive rollemodeller og har reelle situasjoner hvor en kan prøve ut og øve på ulike ferdigheter.

Læreren får en veilederrolle og det skapes en god relasjon mellom elev og lærer. Det å finne og fremheve positive egenskaper og mestringsområder hos eleven vil være i fokus. Utvikling av sosial kompetanse er veldig sentralt i ansvarslæring.

2.1.6 Opplæringsloven

I Norge har min kasusskole som alle andre grunnskoler og videregående skoler et overordnet styringsdokument, Opplæringsloven (1998)

”Lova gjeld grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlege skolar og lærebedrifter dersom ikkje nokon anna er særskilt fastsett...”(NOU, 1975)(Opplæringslova, jf.§1-1).

I denne studien er betydningen av mestring viktig, og i den forbindelse er det nødvendig og se det i sammenheng med sosial kompetanse. Dette omtales i opplæringsloven som grunnleggende ferdigheter i skolen.

Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden(...). (Opplæringsloven. §1-2, og læreplanverkets generelle del.)(ibid)

Skolen er en viktig læringsarena for alle elever og gjennom Opplæringslovens § 9a-1 finner en generelle krav til hvordan grunnskolen og skoler skal sikre at elever får et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er stor variasjon i dagens skole i forhold til sosiale erfaring og sosial læring. Opplæringsloven er med på sikre denne kompetansen hos elevene.

Elever som ikke kan få en tilfredstillende opplæring i den ordinære skolen er også ivarettatt i Opplæringsloven Kapittel 5, spesial undervisning. Det heter i Opplæringsloven § 5-1 første ledd: Elever som ikke får eller ikke kan få et tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning. Hvis et enkelt vedtak viser at en elev kan få et forsvarlig utbytte av opplæringen ved å bruke alternative opplæringsarenaer/skoler hele eller deler av uken, åpner Opplæringsloven for dette.(Opplæringsloven § 5-1 annet ledd)(ibid).

2.1.7 LK-06

I 2006 kom en ny læreplan fra Kunnskapsdepartementet, LK-06(Kunnskapsdepartementet & Norge, 2006). Denne omfatter alle elever fra 1.-10. trinn i grunnskolen, og første og andre trinn på videregående opplæring. Målsetningen er å sikre alle elever utvikling i grunnleggende ferdigheter og kompetanse til å delta aktivt i kunnskapssamfunnet. I Norge har vi en inkluderende fellesskole der det skal være plass/rom til alle. Der elevene skal få like muligheter til å utvikle sine evner. Tilpasset opplæring for alle elever og med vekt på økt læring, er et viktig bidrag med LK-06.

Med LK-06 gir Kunnskapsdepartementet større lokal frihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. Etter at LK-06 trådte i kraft, har det vært en økning av tilveksten for alternative skoler. De alternative opplæringsarenaene er i spesifikt nevnt i LK-06, men Utdanningsdirektoratet omtaler dem i et rundskriv (Norge, 2009). Dette er en tilføyning til veilederen for spesial undervisning. Rundskrivet beskriver bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen under punkt 4.

2.1.8 Sosial kompetanse

Det finnes ulike måter å definere sosial kompetanse på i faglitteraturen. De forskjellige definisjonene for sosial kompetanse kan være vide og omfattende, eller mer innsnevret og operasjonelle. En vid definisjon kan legge vekt på vennskap og tilpasning. I motsatt fall kan en for avgrenset definisjon legge føringer hvordan en skal håndtere kommunikasjons- og problemløsningsferdigheter.

Ogdens (Ogden, 2009) definisjon for begrepet sosial kompetanse passer til denne studien. Sosial kompetanse er kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, og dette inkluderer både verbal og nonverbal atferd. Sosial kompetanse omfatter:

- ✓ Empati - leve seg inn i og vise omtanke for andre menneskers følelser
- ✓ Selvkontroll - regulere følelser, vente på tur, inngå kompromiss, bli enig
- ✓ Selvhevdelse – presentere seg, kunne si sin mening

-
- ✓ Samarbeid – dele, hjelpe, følge felles regler
 - ✓ Ansvarlighet – holde avtaler og forpliktelser, vise respekt for eiendeler og arbeid.

Når en legger til grunn denne definisjonen for sosial kompetanse, ser en at en kan observere elevers ferdigheter og kognitive kunnskaper. Holdninger er kognitivt og observerbart. Å kunne se seg selv, oppfatte seg selv og hvordan en er som person, gir sosial kompetanse. Dette er en helt grunnleggende for å fungere sammen med venner, jevnaldrende og voksne på en tilfredstillende sosial måte. Det å oppnå sosial anerkjennelse for hvordan du er som person er viktig for alle og henger sammen med mestring.

Sosial mestring og sosial kompetanse henger tett sammen og bør ses sammen. Ogden (Ogden, 1995) og Heggen og Øie (Heggen & Øia, 2005) gir støtte til en bred forståelse av mestringsbegrepet og det knyttes til tilpasning hos enkelt individene og grupper i skolen. Mangel av mestring kan resultere i mistilpasning, konflikter og marginalisering, i følge Heggen og Øia (ibid). Marginalisering kan ses i sammenheng med økt sosial isolasjon, mistrivsel på skolen, mangel på sosial og faglig kompetanse, og økende problemer og konflikter i familien. Lav sosial kompetanse i skolealder kan innebære at elever fungerer dårlig sosialt, får lav mestringsfølelse og tilpasser seg i liten grad normer blant jevnaldrende og i skolen. Dette støttes av Ogden (Ogden, 1995) og Sørli m. fl. (Sørli, 2000a) i forhold til utviklingen av antisosial atferd.

Etablering av positive sosiale relasjoner til dem rundt seg, vil si å følge regler, leve etter normer og forventninger til akseptabel atferd. Når barn og unge er kompetente, kan de også formidle sine ønsker og behov på en effektiv sosial måte. Med en god og funksjonell sosial kompetanse kan et barn mestre utviklingsoppgaver på flere områder og alderstrinn. Barnet kan lettere forstå sine omgivelser og påvirke dem slik at de ivaretar sine egne behov. Med alderen vil det hele tiden foregå en utvikling og det behøves nye og bedre sosiale ferdigheter for å mestre oppgaver.

Som nevnt over er det fem punkter som henger sammen for å utvikle og øke sosial kompetanse: samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Dette støttes av Jordet (Jordet, 2010), Ogden (Ogden, 2002) og Halland (Halland, 2005). De slår fast at det er viktig å trene på disse ferdighetene, men like viktig er det å bruke dem i sosiale situasjoner som er reelle. Med henblikk på mitt studie passer dette godt inn for alternative skoler. Læringsarenaen på en alternativ skole er mindre og kan passe bra for elever som sliter i den

ordinære skolen med sin sosiale kompetanse. Med tilrettelegging kan dette også foregå i den ordinære skolen, ved å bruke alternative læringsarenaer utenfor klasserommet, slik Jordet (2010) beskriver det i ”*Klasserommet utenfor*”.

2.2 Mestring

For den alternative ungdomsskolen står begrepet mestring sterkt. Elevers mestring er hovedfokus i denne studien. I samme område som mestring kommer også sosial kompetanse inn. Mestrer en ikke det ene, kan det andre falle bort. Mestring er et begrep med mange definisjoner. Vi kan dele mestring inn i mange dimensjoner; sosiale, psykologiske, kognitive, praktiske og fysiske.

En ser at utfordringer og påkjenninger en blir utsatt for gjennom et liv, krever veldig mye av oss. Hvordan vi håndterer disse utfordringene og påkjenningen er forskjellige. I studiet mitt er det relevant å se på ungdomstiden og hvilke typiske utfordringer og påkjenninger som ungdommer kan stå ovenfor.

Skolegang og sosiale relasjoner er naturlig å se på når tilegnelse av erfaringer, kunnskap, sosiale ferdigheter og kvalifikasjoner skal knyttes opp mot mestrings-perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet er av stor betydning hevdes det av Øia og Heggen (Heggen & Øia, 2005). De mener at det ikke bare dreier seg om enkelt-individets handlinger og handlingsevner, men at det må ses i sammenheng med individets sosiale samspill med andre. Handling og handlingspotensialer knyttes opp mot mestring.

Psykologiske teorier er mer avgrenset rundt begrepet mestring. De ser mer på hvordan individet håndterer problemtilstander og på livsituasjoner som er belastende for dem (Lazarus & Folkman, 1984). Denne undersøkelsen tar sikte på å finne ut hva eleven gjør og tenker i en læreprosess, og hva den gjør med eleven i forhold til mestring av faglige og sosiale oppgaver.

Mestring får stadig mer fokus i skolepolitikken, integreringspolitikken og helse- og omsorgspolitikken i Norge. I Stortingmelding nr. 31 (St. meld. nr. 31, 2008) uttalte Stoltenberg-regjeringen at alle elever skal mestre grunnleggende ferdigheter, alle skal føle seg inkludert og oppleve mestring. Mestring er en grunnleggende ferdighet som er avgjørende for hva et

individ kan oppnå i livet. Konsekvensene på mangel av mestring kan være mistilpasning, problematferd, psykiske utfordringer og marginalisering.

2.2.1 Albert Bandura- mestring

Sosial læringsteori bygger på at individet lærer i en sosial kontekst. Utgangspunktet er at mennesker lærer av hverandre, og inkluderer begrepene observasjon, imitasjon og modellering. Talsmannen for denne teorien er Albert Bandura (Bandura, 1997). Den sosiale læringsteorien ser både på behavioristiske læringsteorier og kognitiv læringsteori. Bandura henter inspirasjon fra behaviorismen, hvor menneskers ytre påvirkning og respons påvirker læring hos den enkelte. I den kognitive læringsteorien ser han på den indre motoren i mennesket som brukes som en drivkraft for læring. Forsterkning, belønning og straff står sentralt hos behaviorismen, mens i den kognitive henter Bandura inspirasjon fra forventninger, evnen til å huske og gjenskape tidligere opplevelser (ibid). Ved å benytte begge retningene blir hans syn komplisert.

Bandura ser på den kognitive prosessen med å øke og redusere individuell motivasjon og mestring hos elevene i "Self-efficacy" (Bandura, 1997). Det å ha tro på egne ferdigheter og handle deretter i ulike situasjoner for å oppnå resultater og mål som settes for hvert enkelt individ. Troen på at en klarer, hvor hardt en prøver og ønsker for hva eleven forsøker å oppnå, former selvtilliten. Det er selve handlingen og troen på at eleven selv kan utføre handlingene Bandura legger vekt på (ibid). Og kan føre til at målene som vektlegges oppnås jfm. Stortingsmelding nr 31. ("Kvalitet i skolen," 2008).

Den indre motivasjonen for å utføre og klare en oppgave, påvirker individets forventning om å mestre en gitt oppgave. Det er helt klart at alle elever tar fatt på en oppgave ved å vurdere om muligheten er der for å mestre en gitt oppgave. Denne vurderingen samsvarer ikke alltid med elevens reelle kompetanse innenfor området. Egenvurderingen blir konstruert ut fra tidligere mestring og eventuelle tidligere overtalelser fra personer som kjenner individet og dets forutsetninger for å mestre (Nordahl & Manger, 2005).

I oppveksten tilegnes barn holdninger og disse forandres ut fra påvirkning fra omgivelsene. Elevers forventning om mestring vil påvirke resultater og atferd i skolen. Hvis en lærer har lave forventninger til en elev, vil dette påvirke elevens forventninger til seg selv (Ogden,

2001). Negative mestringserfaringer kan ved hjelp endres av et støttende nettverk, hevder Bandura. Det vil si at en dyktig lærer kan bygge opp gode mestringserfaringer og gi elev ny motivasjon for læring (Nordahl & Manger, 2005).

Teorien til Bandura benyttes ofte i atferdsmodifikasjon. Alternative skolars fokus på sosial kompetanse gjør at hans teori er anvendelig der. Å gi elever impulser og opplevelser som utfordrer elevene på flere områder, vil en kunne skape rom for å påvirke elevene positivt innen læring. Når elever lykkes i gitte situasjoner og samtidig får utfordringer for videre læringspotensiale øker deres mestring. Ved å utfordre elevens evner på flere måter enn bare teoretisk, vil det være enklere å arbeide med en relasjon med eleven og samtidig elevenes relasjoner med hverandre.

At mestringsopplevelser gir en positiv effekt på mennesker i omtrent alle sammenhenger er allment kjent. En for ensartet tankegang slik, kan lett føre til en dårlig reflekterende prosess og få liten effekt. Hvis skolen kun tenker på mestring i forhold til hva eleven viser fram, blir dette et for snevert syn. Eleven vil da kun mestre i forhold til det faglige stoffet, forventet kompetanse og måloppnåelse. Mestring eller mangel på den, kan lett glemmes. Sluttproduktet vil overstyre prosessen med egenverdi og betydning. I skolesammenheng kan det være slik at gode karakterer gir høy mestring og positivitet, dårlige karakterer gir lav mestring, dårlige ferdigheter og et negativt ”syn” på eleven.

I en alternativ skole er grunntanken at elever skal mestre et liv (www.minskole.no/fas). Alternative skoler har som målsetting å gi et grunnlag for videre utdanning og gi elevene bedre forutsetninger for en bedre livskvalitet. De vil bygge opp motivasjon for mestring av sosialt og skolefaglig arbeid. Motivasjonen kommer ikke av seg selv, gjennom å arbeide ensidig med teori og lite tilpasset opplæring. Ved å bygge opp en varig og forbedret tro på egne evner vil mye være gjort for eleven. Dette er ikke en kortvarig prosess, men stadige tilbakemeldinger og mestringsopplevelser underveis vil støtte eleven videre. Nye læringsarenaer, med utfordringer som er annerledes og tar tak i andre ferdigheter og evner, gir eleven muligheten til å vise og utvikle kompetanse på andre måter. En slik arena gir eleven en direkte opplevelse av mestring. Eleven vil få respons på denne måten og oppleve mestring på en annen måte.

Forventninger rundt egen mestring påvirker hvordan et mennesket føler, tenker, motiverer seg selv og hvordan det handler i gitte situasjoner. Ut fra Banduras ”Self-efficacy” skapes

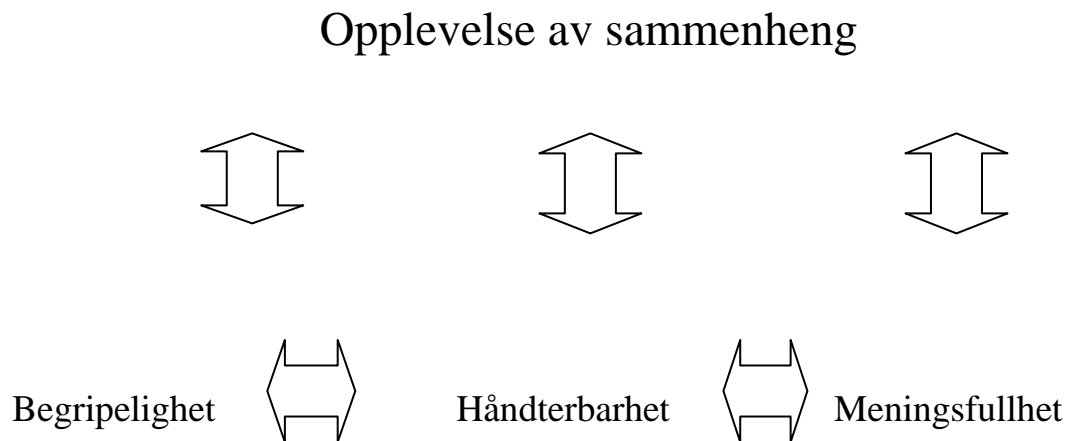
effektene gjennom fire prosesser; kognitive, motivasjonelle, affektive og selektive prosesser. Alene fungerer disse ikke så godt, men sammen vil de regulere menneskenes handlinger. Individets tro på egne ferdigheter og mestring, vil gi høyere måloppnåelse for det en skal lære seg. Forventninger på egne vegne om mestring, spiller en rolle for selvregulering av motivasjonen. Menneskets motivasjon er mest kognitiv. Forventninger om hva en kan klare og en ser for seg resultater av en handling. Legger en plan for at måloppnåelse skal realiseres. De fleste elever velger aktivitetsoppgaver de kan mestre og føler seg kompetente på, og ikke minst oppgaver de har forutsetninger for å mestre ut fra deres ståsted. Elevene vil gjennom sine valg utvikle forskjellige ferdigheter, interesser og sosiale forbindelser, og disse valgene vil påvirke retningen på livet deres. Forventning om å mestre på egenhånd er av sentral betydning hos eleven og har sammenheng med sosial utvikling.

2.2.2 Aaron Antonovsky- mestring

Mange alternative skoler baserer sin praksis ut fra deler av Aaron Antonovsky (Antonovsky & Lev, 2000) teorier. Han vektlegger at det ofte er for mye negativ fokusering som; avvik, problemer, sykелighet og stressfaktorer. Han vil heller at en tar utgangspunkt i det som fremmer styrke og sunn utvikling og en positiv måte å løse problemer på. Dette gjøres ved å legge vekt på det som finnes på plass hos barnet og i miljøet rundt og i opplæring av å bruke mestringstrategier. Han ønsker å finne fram til hvordan mennesker på en konstruktiv måte kan takle problemene sine (ibid). Kommunikasjon og samspillsprosesser med pedagoger og andre i skolen er også viktig for min forskning. Betydningen av vennskap og et godt samspill i klassen er vesentlig for en positiv virkning.

Antonovskys teori baserer seg på stress og stress som en naturlig del av livet. Han forsket på helse. Han kom da fram til begrepet salutogenese under studier, oversatt blir salus-sunnhet og genesis-opprinnelse (Lindström, Eriksson, & Sjøbu, 2015). Han ønsker å gi en ny vinkel for forståelsen av mestring. Ut fra sin forskning har han kommet fram til at helse er ikke hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer med oss gjennom livet. Antonovsky hevder det er en forbindelse mellom hvordan vi takler det livet byr på, og hvordan en opplever den indre sammenhengen. Begrepet SOC- "Sense of coherence", oversatt til norsk OAS- "Opplevelse av sammenheng" (Grøholt, Sommerschild, & Gjørum, 1998). Dette begrepet består av tre dimensjoner; begripelighet/forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Kort

fortalt må eleven begripe/forstå det han skal gjøre, eleven må føle at det han skal gjøre kan håndteres, og ikke minst må arbeidsoppgaven være meningsfull for han, illustrert på følgende måte;



Figur 1.

Alle tre må være på plass og er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå opplevelse av sammenheng. Dette bidrar til trygghet og tillit i at man har et indre driv til å hente frem ressurser, og bruke og gjenbruke disse ressursene på en god måte i det en arbeider med. Antonovsky uttrykker det med å bruke det på en helsefremmende måte, pga av sin forskning på helse. I den tidlige utviklingen av hans salutogenese teori, var tanken at den skulle brukes på enkeltindivider, grupper og samfunn, og skape en sammenheng mellom de forskjellige nivåene. Dette er overførbart i skolesammenheng, siden OAS sier noe om hvordan et menneske tenker, er på og handler på for å skape mål og mening for livet. Ikke bare for enkelt individet, men også i samhandling med andre. Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet spiller på hverandre, men motivasjonen ligger i at det er meningsfullt (Lindström, et al., 2015).

At elever føler de har innflytelse i miljøet de er en del av, er like viktig som det de lærer, og at det de lærer er nyttig og relevant for dem. Dette vil skape en motivasjon hos elevene og på den måten bedre innsatsen og læringsutbyttet deres.

Denne teorien tar utgangspunkt i at eleven må forstå det han holder på med, og at eleven må ha tro på at utfordringen kan løses og at det må gi eleven en mening. I en alternativ skole er dette viktig, for at det positive skal forsterkes i eleven. Den helsebringende effekten kommer

for eleven når den får en god positiv opplevelse i den sammenhengen han arbeider (Antonovsky & Lev, 2000). Antonovskys teori danner et forståelsesgrunnlag for hva læreren bør fokusere på og legge til rette for, for å fremme positiv utvikling hos elevene. OAS gjør eleven i stand til å velge hvilke strategier som skal brukes for å løse forskjellige problemer og handle der etter.

2.2.3 Dewey- erfaringsbasert læring

Dewey så på samspillet mellom barn, hjemmemiljøet og lokalsamfunnet som grunnleggende elementer for barns læring og utvikling. Hans metodiske prinsipp framhevet handling eller aktivitet for å få erfaring (Dewey & Fink, 1974). Erfaring er både et individuelt og kulturelt fenomen (Dewey, 1940). Det individuelle fenomenet skjer når enkeltindividet får impulser fra den ytre verden som gir grobunn for tenkning og refleksjon.

I undervisningssammenheng hevdet Dewey (Dewey & Fink, 1974) at skolen ikke kunne drive en ren formidlingsorientert pedagogikk, hvor eleven kun var mottaker og en passiv tilskuer og læreprosessen var teoretisk og virkelighetsfjern for elevene. Erkjennelsesteorien til Dewey er at erfaring og læring er intellektuelle prosesser som har sammenheng med kroppslig aktivitet. Sansemotorisk bruk av kroppen i læreprosessen, hvor han omtaler bruk av sanser og muskler for kunnskapslæring, ikke på grunn av at ytre fakta blir overført til hjernen, men på grunn av at de blir brukt til noe som er hensiktsmessig. Denne måten å tenke på er kjernepunktet i Deweys erfaringspedagogiske filosofi.

Erfaringsbegrepet til Dewey har tre dimensjoner; erfaringens natur, dannende erfaring og erfaringens sosiale dimensjon.

✓ Erfaringens natur

Rommer en aktiv og passiv dimensjon. Den aktive dimensjonen møter vi når vi gjør en aktiv handling, i samtale med noen eller gjør et eksperiment eller et forsøk. Den passive dimensjonen innebærer at vi blir utsatt for konsekvensene ved denne handling. Den passive dimensjonen er en respons på den aktive dimensjonen. Dale (Dale, 1996) sin tolkning av Dewey sier at aktivitet alene ikke skaper erfaring. Aktiviteten er en forandring, og hvis forandringen oppfattes som en konsekvens av den opprinnelige aktiviteten, får forandringen mening, og grunnlaget for en erfaring er lagt. Det må også

inn refleksjon som et element for å bygge erfaring. Det er refleksjon som prøve- og feilemetoden som foregår uten særlig tankevirksomhet i forbindelse med aktiviteter, og så har vi en høyere refleksjon, hvor vi analyserer og observerer videre det som ligger mellom hendelser og konsekvenser. Med denne typen refleksjon skaper vi en årsak, virkning, aktivitet og konsekvens og vi klarer å se sammenhengen i det vi holder på med. Det vi gjør har en hensikt, en intensjon og peker framover mot et forventet resultat (Dale, 1996).

✓ Dannende erfaring

Ikke all erfaring har en dannende betydning og verdi, hevder Dewey (Dewey & Fink, 1974). I pedagogisk sammenheng er det kvaliteten på erfaringen som avgjør om den kan brukes. Dewey har etablert kriterier når det gjelder prinsipper for kontinuitet og samspill. Disse kriteriene gjør det mulig å ha et kritisk blikk når man bruker erfaringsbasert tilnærming om en erfaring er dannende eller ikke (Dewey & Fink, 1974).

- Prinsippet om kontinuitet; henspiller på erfaringen som en kontinuerlig og vedvarende prosess på den måten at erfaringen alltid peker ut over seg selv. Ser tilbake på tidligere erfaringer og framover mot en mulig erfaring senere (Dewey & Fink, 1974).
- Prinsippet om samspill; henspiller på at erfaringen ikke foregår i et kulturelt tomrom (Dewey & Fink, 1974). Avgjørende for hvilken erfaring en tar med seg, er de fysiske og sosiale omgivelsene. Samspillet er avhengig av en bevegelse mellom en subjektiv, indre dimensjon som er av en intellektuell og psykologisk art og en objektiv, ytre dimensjon som er av fysisk, kulturell og sosial art.
- Situasjon; erfaringen foregår innenfor rammene av en situasjon (Dewey & Fink, 1974). Samspillet mellom individene er avhengig av både den indre og den ytre dimensjonen og kan derfor ikke skilles fra hverandre. Det er derfor viktig å ivareta begge dimensjonene, for å oppnå prinsippene om kontinuitet og samspill.

Prinsippene om kontinuitet og samspill henger sammen og representerer målbarhet for om erfaringen har en betydning og verdi. Tidligere erfaringer blir overført til senere situasjoner.

✓ Erfaringens sosiale dimensjon

Den tredje dimensjonen i Deweys erfaringsbegrep, er hans oppfatning om at erfaring er avhengig av det sosiale, og kontakt og kommunikasjon med andre (Dewey & Fink, 1974). Med denne kommer også lærerens rolle inn i erfaringsprosessen. Dewey hevder at lærerens oppgave er å finne og identifisere eventuelle sammenhenger mellom erfaringer og fag. Finne ut hvilken vei erfaringen peker og veilede eleven videre ut fra det grunnlaget (ibid). Ved å veilede eleven innenfor hans erfaringer, avdekke fakta og oppdage sammenhenger, blir det et samspill mellom individet og individets sosiale omgivelser.

Erfaringsbasert læring handler om at kunnskap ikke er gitt eller uforanderlig, men formes og omformes gjennom erfaring. Dewey hevdet at kunnskapen ikke bare manifesterer seg gjennom formidlet teori, men også gjennom aktivitet og prosesser. Deweys slagord "*Learning by doing*", oversatt til norsk erfaringsbasert læring, sier at barn skal lære gjennom konkrete handlinger. Gjennom handlingene oppstår problemer som må løses, og i arbeidet med å løse problemer oppstår det ny læring (Dewey, 1915). Det å prøve ut den kunnskapen du allerede innehar, å utfordre deg selv til å tilegne deg ny kunnskap ved å bygge videre på erfaringer du har fra tidligere, skaper motivasjon for økt læring. Erfaringslæringen starter med det konkrete og går videre til de mer teoretiske oppbygde oppgavene. Ved å lære på denne måten mener Handal og Lauvås (Handal & Lauvås, 1999), at kunnskapen blir varig og at ferdighetene kan overføres til nye oppgaver i framtiden.

Den erfaringsbasert læringen handler ikke bare om å gjøre, men refleksjon og bearbeiding av nye erfaringer. Det er handlingen og det utforskende perspektivet som kjennetegner erfaringsbasert læring. Læringen gir anledning til å aktivisere tidligere kunnskap, til konstruksjon av egen kunnskap, artikulasjon og elaborering av kunnskap, autentisitet i læringsoppgaver, sosialt fellesskap og distribuert kunnskap i læringssituasjonen (Strømsø, Lycke, & Lauvås, 2006).

Dewey hevder at for å utvide barns kunnskap, må det skapes en forbindelse mellom barnets erfaringer og det lærestoffet det skal tilegne seg (Dale, 1996). Dagens skole synes å fokusere for ensidig på aktiviten uten at denne følges opp på en systematisk måte intellektuelt gjennom refleksjoner og begrepsdanning (Klette & Universitetet i Oslo Pedagogisk, 2003). En grunnleggende dimensjon i Deweys pedagogiske filosofi er at aktivitet alene ikke skaper noen erfaring (Dale, 1996), og dette synes å være fraværende i dagens skole.

I følge Dewey er skolens oppgave å skape en forbindelse mellom individets erfaringer og skolens lærestoff som et ledd i kommunikasjonsprosesser. Utfordringen for skolen er å skape en sammenheng i de pedagogiske erfaringene og relatere erfaringene til skolens innhold, som et ledd i en planmessig ordning av lærestoffet (Dale, 1996).

3. Vitenskapsteori og metode

Det er ulike måter å forstå og å drive forskning på. Innen vitenskapsteorien finnes det føringer for hvilke strategier og fremgangsmåter som er egnet for de ulike forskningsmetodene. Dette er med på å styrke validiteten til forskningen jeg holder på med (Befring, 2007). Kunnskapen om vitenskapsteorien er viktig for undersøkelsene jeg har utført i min forskning. For å få tak i elevenes og lærernes, tanker og meninger om fenomenene jeg ville undersøke, var det viktig for meg å få ta del i deres erfaringer. I forskningsprosessen har jeg derfor støttet meg til hermeneutikken og fenomenologien sin vitenskapsteoretiske tradisjoner.

3.1 Hermeneutikk -fenomenologi

I min forskning har utgangspunktet vært den subjektive opplevelsen og hvordan den samme opplevelsen er avhengig av ens for forståelse og forutsetninger for tolkning av fenomener. I den fenomenologiske tenkningen konsentrerer man seg om enkeltindividets opplevelse av det som skjer, og det som skjer i verden ellers blir satt til side. Alvesson & Skölberg (Alvesson & Sköldberg, 2008) kaller dette for ”den fenomenologiska reduktion”. For meg var det viktig å se på fenomenet og ikke så interessant hva som var objektivt. Det jeg ønsket under min forskning var å få frem informantenes erfaringer og opplevelser. Erfaringene og opplevelsene er et uttrykk for deres meninger, og på den måten ikke gjeldende for alle elever og lærere i alternative ungdomsskoler.

Forskningen min tar utgangspunkt i en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien vektlegger hvordan mennesker forstår verden. Hermeneutikken er læren om tolkning av meningsformidlende materiale. Analysemetoden legger vekt på sammenhenger og meninger, og jeg har valgt dette for en større forståelse av forskningsmaterialet mitt. Mening brukes om menneskelige aktiviteter og resultatene av handlingene (Gilje & Grimen, 1993). De meningsfulle fenomenene må tolkes for å kunne forstås. Denne studien belyser hvordan den alternative skolen påvirker elevers mestring faglig og sosialt.

I forskning og vitenskap brukes hermeneutikken for å finne eller oppdage meninger som ikke er gitt. For å finne mening i enkeltdeler av materialet må en se sammenhengen med helheten for å kunne forstå. På lik linje må en se på helheten for å forstå delene, på denne måten kan vi utvikle vår forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den hermeneutiske sirkelen er sentral i hermeneutikken, hvor delene må forstås i lys av helheten de hører hjemme i, og delene gir oss forskjellig mening alt etter hvilken helhet de tolkes i. Sirkelen gir meg som forsker muligheter til erverve ny forståelse og kunnskap på området. Hensikten med min oppgave er å forstå, tolke og finne mening, og derfor mener jeg at hermeneutikken er formålstjenelig med denne oppgaven.

Teorien er opptatt av konteksten. Hermeneutikken er ikke objektiv og preges av de forventinger forskeren har. Erfaringer og meninger forskeren sitter inne med kan prege konteksten. Forforståelsen til forskeren er på dette området sentralt. Som forsker og fortolker av et materiale, går man inn i fortolkningssituasjoner med visse forutsetninger for det du vil finne. Disse forutsetningene er avhengig av hvem man er (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Jeg innehar en forforståelse i den kraft av at jeg er mor, lærer, student og forsker, denne forforståelsen bygger på de erfaringer jeg har i de ulike rollene, samt at dette har påvirket mitt valg av teori underveis.

Med bakgrunn i hva vi har lest av litteratur gjennom studiet, forelesninger og hva jeg interesserer meg for, har jeg tatt mine teorivalg. Skolen jeg valgte å hente mine informanter fra hadde jeg kjennskap til, men jeg hadde aldri snakket med verken elever eller lærere. Noe kjennskap hadde jeg til feltet, men jeg var usikker på om jeg forstod det informantene ville formidle under de ulike temaene. Forforståelsen min kunne være både en hjelp og en utfordring for forståelsen min. Dette hjalp meg nok i det å forholde meg nøytral i posisjonen som forsker. På dette området måtte jeg revurdere og utvide min oppfatning for å kunne forstå mine egne fordommer. Gadamer står sentralt når vi snakker om hermeneutikken i dag og han hevder at vi alltid har fordommer som vi møter nye fenomener med (Kvale, et al., 2009).

3.2 Metode

I mitt metodekapittel vil jeg redegjøre for hvilken metode og design jeg har valgt for mine undersøkelser og innsamlinger av data. Underveis i kapittelet vil jeg komme inn på hvordan jeg arbeidet for å komme fram til mine resultater. Hvordan jeg kom fram til mine utvalg av intervjuobjekter, utformingen av intervjuguiden, hvordan intervjuene ble gjennomført. Det videre arbeidet med å bearbeide de innsamlede dataene, samt at jeg hele tiden har tatt hensyn til de etiske retningslinjene. Dette for å ivareta og få gjennomført undersøkelsen på en rederlig måte. Like viktig er det å se på validiteten og reliabiliteten i forhold til min forskning.

3.3 Metodevalg

Mitt valg av metode, henger sammen med hva jeg ønsker å finne svar på i min undersøkelse. I dette arbeidet fant jeg ut hvilket tema jeg ønsket å forske på og tok derfor utgangspunkt i min problemstilling. Det skilles i kvantitativ og kvalitativ metode for å belyse temaet på. Den kvantitative metoden går kort fortalt inn på å belyse og skaffe forskeren en bred oversikt over et fagområde. Materialet du får ved å bruke en kvantitativ metode, tallfestes og søker ofte å finne en årsaksforklaring (Thagaard, 2003).

Den kvalitative går mer i dybden på færre områder, metoden søker å få fram informantenes meninger. Siden den kvalitative metoden får fram informantenes egne tolkninger av områdene, er dette en metode som passer bra for min forskning.

I min forskning har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Personlige intervju av informanter ble veldig viktig for å få belyst min problemstilling. Dette fordi jeg ønsket å belyse sammenhengen mellom mestring og det at elevene går på en alternativ skole. Hvilken påvirkning dette har for deres mestring faglig og sosialt. Ved å benytte meg av en kvalitativ metode vil elevene kunne belyse dette området for meg. Intervjuene lot meg gå i dybden og skaffet meg en god oversikt over helheten. Det overordnede målet for en kvalitativ forskning er å utvikle forståelse, opplevelse og erfaringer med helheten av fenomener knyttet til mennesket og situasjoner i deres virkelighet, livsverden og opplevelser (Germeten) (Dalen, 2011). Det er mulighet og rom for improvisasjon og personlige valg underveis ved bruk av

kvalitativ tilnærming (Befring, 2007). Den kvalitative metoden har sin styrke i hypotesedannende undersøkelser, som min problemstilling springer ut i fra (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

3.3.1 Utvalg

Prosjektoppgaven skal undersøke hvordan elever opplever mestring ved å gå på en alternativ ungdomsskole. Hvordan skolehverdagen var i den ordinære ungdomsskolen i forhold til disse områdene. Det var i denne forbindelsen viktig at elevene hadde gått i ordinær ungdomsskole tidligere, for at de skulle ha et sammenligningsgrunnlag. Skolen jeg har forsket ved er en ungdomsskole, som har elevene tilknyttet skolen hele uken. Det er ikke alle elevene som er tilstede ved skolen hver dag i løpet av en skoleuke, noen av elevene er ute i arbeidspraksis i en bedrift.

3.3.2 Utvelging

Hvordan en velger ut informanter, kan gjøres på flere forskjellige måter. Tilfeldig utvalg, der alle har like muligheter for å bli plukket ut, eller ved å bruke mer skjønn. Det skjønnets styres mer av praktiske eller av økonomiske grunner (Befring, 2007). Mitt prosjekt styres av en praktisk utvelging av informanter og en studie av enkeltindividet, og dets opplevelser av skolen. Utvalget gjorde skolens personell for meg. Valget falt på tre elever og tre lærere som informanter. Studiet kan fort få for mange analyseenheter, og på den måten vil datamaterialet bli for stort å arbeide med.

Mitt valg av skole ble tatt ut fra mine interesser og omtale av skolen i media. Samarbeidet med skolen ble gjort ved at jeg tok kontakt med rektor for å få tillatelse. Videre ble skolens assisterende leder kontaktet og de diskuterte i kollegiet om prosjektet kunne gjennomføres på deres skole. Jeg besøkte skolen og fortalte om kriteriene jeg hadde for gjennomføringen av prosjektet. Skolens lærere valgte ut mine tre informanter blant elevene. Samtykkeerklæringen ble sendt ut til de foresatte. Utvelgelsen av elever ble gjort av skolen og derfor kan en si at det var gjennomtenkt og systematisk. Det var så stor velvilje blant lærerne ved skolen til deltakelse i prosjektet, at det her var nødvendig for meg å plukke ut noen informanter.

Valg av mine informanter består av følgende:

1. Elev i 8. trinn.
2. Elev i 9. trinn.
3. Elev i 9. trinn.
4. Spesialpedagog og kontaktlærer.
5. Kontaktlærer.
6. Vikarierende assisterende skoleleder og lærer.

3.3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Største del av min oppgave gikk på å samle data. Dette foregikk ved at jeg foretok kvalitative forskningsintervju.

De kvalitative forskningsintervjuene brukes for å forsøke å forstå verden fra intervjupersonens side, få frem betydningen av erfaringene deres, avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale, et al., 2009).

Under intervjuene hadde jeg en samtale med mine informanter for å belyse mitt forskningsområde. Intervjuene ble gjennomført som strukturerte og ikke strukturerte intervju (Kleven, et al., 2011). Dette gav meg en større valgmulighet til å være fleksibel i intervjusituasjonene, samtidig som det satte større krav til meg som intervjuer. Kleven (2011) hevder at intervjueren må ha gode kunnskaper om fagområdet det skal intervjues på. Like viktig er det at intervjuer får en god relasjon med den som skal intervjues, og får denne til å åpne seg og snakke. Under intervjuene hadde jeg noen punkter i guiden som gikk igjen, dette for at intervjuene skulle bygge på de samme spørsmålene. Formålet med mine intervju var å få tak i informantenes subjektive perspektiv, og skaffe et empirisk materiale som består av informantens beskrivelser (Fog, 2004).

Intervjuer må følge godt med og fange opp interessante emner som dukker opp underveis i samtalen, og ta tak i disse for å stille tilleggsspørsmål for å få belyst disse nærmere, slik Kvale (Kvale, et al., 2009) beskriver. Jeg forsøkte å gi mine informanter bekreftelser underveis,

dette for at de skulle svare meg på en åpnere måte. Det å gjennomføre et ustrukturert intervju er veldig arbeidskrevende og stiller store krav til den som intervjuer. Det er nå en gang slik at du aldri blir en utlært intervjuer, det skjer en stadig utvikling etter hvert som du arbeider med denne typen intervju. Dette var også noe jeg opplevde underveis.

3.3.4 Informanter

Tilpasnings- og atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker har preget skoledagene for mine utvalgte elever, dette har vanskeliggjort skoledagene for elevene i den ordinære ungdomsskolen. Elevene går nå på en alternativ ungdomsskole, og det er elevenes generelle og individuelle opplevelse av mestring i fellesskolen. Deres tidligere og nåtidens erfaringer forsøkes belyst, men det erfaringene fra den alternative skolen som blir vektlagt.

Elevene har søkt seg til skolen etter 8. trinn, og har fra da av gått ved den alternative ungdomsskolen. En av elevene har gått ved skolen siden midten av 8. trinn og er nå elev i 10. trinn. De deltagende lærerne i prosjektet skal presentere lærerperspektivet på elevenes skolesituasjon, samt se dette i sammenheng med det generelle perspektivet på skolen i dag. Lærerne gir både et individ- og systemperspektiv på en skolehverdag for og med elever med de ovenfor nevnte vansker. Kjønnssfordelingen i prosjektet er tilfeldig siden skolen har begge kjønn representert blant elever og lærere. Kjennetegnene for elevene er at de har hatt problemer over en lang periode.

3.4 Datainnsamling

I denne delen vil jeg presentere utarbeidelsen av intervjuguiden og intervjuene, for både elever og lærere.

3.5 Utarbeidelsen av intervjuguiden

Det kvalitative forskningsintervjuet og den fenomenologiske metodens hensikt, er å innhente opplysninger om informantenes opplevelser, følelser og holdninger til de sentrale temaene. Hovedfokuset mitt har vært å få frem dette under utarbeidelsen av intervjuguidene.

Intervjuguiden for elevene var det jeg begynte med først. Det var viktig for meg å få fram hvordan de hadde det ved den forrige skolen og hvorfor de begynte ved den alternative skolen. Hvilken oppfatning de hadde om seg selv og om det var en forandring nå. Forskjeller mellom den tidligere og den alternative skolen. Jeg la opp til åpne spørsmål med mulighet for dypere diskusjon underveis, hvis det dukket opp noe jeg ville gå nærmere inn på.

Under utarbeidelsen for guiden til lærerne var det viktig å finne ut av hvilken pedagogisk plattform de sto for og hvordan de så på noen generelle begreper brukt om dagens skole. Hva den alternative skolen gjør praktisk for å møte behovene til elevene og hvordan den skolen arbeider for å møte elevenes behov. Hvordan lærerne synes det fungerer ved skolen og om de oppnår å møte de behovene og målene som elevene har. På lik linje som ved elevintervjuene så jeg viktigheten av å ha en myk start. Innledningsvis på intervjuet starter jeg med noen generelle spørsmål for å komme i gang med samtalen.

3.6 Prøveintervju

Jeg valgte å kjøre to prøveintervju, på en elev og en lærer i forkant. Dette for å teste ut intervjusituasjonen og ikke minst teste ut min intervjuguide (Dalen, 2011). Befring (Befring, 2007) sier også at en bør foreta et prøveintervju for å se om intervjuguiden måler det den skal og dermed styrke troverdigheten. Ved å ta disse intervjuene ble jeg bevisst på hvordan jeg selv forholdt meg i intervjusituasjonen og gjorde at jeg følte meg tryggere når jeg skulle foreta de endelige intervjuene.

3.7 Bearbeidelse av datamaterialet

Under intervjuene brukte jeg diktafon. For å få et materiale å arbeide med, måtte jeg transkribere intervjuene. Nå du transkriberer, gjør du muntlig informasjon om fra lydopptak til skriftlig tekst, intervjumaterialet blir gjort klart for analyse (Befring, 2007; Kvale, et al., 2009). Intervjumaterialet blir mer oversiktlig og strukturert, og det blir lettere å bearbeide datamaterialet under analysen og tolkningen. Dette ble gjort ved å forkorte informantenes

uttalelser, slik Kvale (Kvale, et al., 2009) beskriver som en meningsfortetning. Denne prosessen av fortetting ble gjort to ganger.

Etter den første transkriberingen satt jeg igjen med 45 sider med datamaterialet. Jeg tok derfor en skriftlig meningsfortetting av datamaterialet og fikk 7 sider med utsagn. Dette materialet var utgangspunktet for videre bearbeidelse.

Underveis hadde jeg elementer av meningsstolkning. Meningsstolkning er når forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og dette perspektivet brukes til tolkningen av intervjuene. Tolkningen går utover det informanten har uttalt, og det utarbeides strukturer og meningsrelasjoner som ikke er direkte synlig i teksten (Kvale, et al., 2009). Kvale hevder at forskeren koder de meningsfortettede intervjuene i lys av problemstillingen og de spørsmålene forskeren er interessert i. Meningskategorisering kaller han det.

Ut fra oppgavens problemstilling og det meningsfortettede datamaterialet kom jeg frem til følgende kategorier; pedagogisk målsetning, arbeidsmåter, sosial kompetanse og mestring.

3.8 Validitet og reliabilitet

I kvalitative studier ser en på validiteten, med andre ord kan en spørre om metoden er gyldig i forskning. I mine undersøkelser har jeg få informanter som vektlegges, og veldig subjektive meningsfortolkninger. For å styrke validiteten på undersøkelsen har det vært viktig å kvalitetssikre, beskrive og argumentere for forskningsprosessen på en god måte. Tove Thagaard forklarer uttrykket reliabilitet med troverdighet og validitet med bekreftbarhet (Thagaard, 2003).

3.8.1 Troverdighet

Thagaard (Thagaard, 2003) knytter reliabilitet i kvalitative studier opp mot troverdighet, det vil si om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Ved å gjøre rede for hvordan dataene er utviklet gjennom prosessen, sikrer man troverdigheten hevder Thagaard. I mitt studie har jeg forklart fremgangsmåten, for å sikre troverdigheten. Jeg har tatt utgangspunkt i 6 informanter, disse informantene er både elever, spesialpedagog og kontaktlærere ved den

alternative skolen. Problemstillingen belyses fra deres subjektive synsvinkel, og satt sammen til en større helhet etterpå. For å begrense oppgaven har jeg sett på en bestemt alternativ skole. Ved å se på flere alternative skoler og for så å sammenligne disse, kunne du også fått et godt utgangspunkt for samme problemstilling. Forskningsmessig gir det meg størst utbytte å se på en skole og det utvalget av informanter. Ut fra valgt metode i studiet, kan jeg gå mer dybden, slik metodevalget krever.

3.8.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarheten knyttes opp mot tolkningen av resultatene i kvalitativ forskning (Thagaard, 2003). Det er viktig at forskeren er kritisk til sine egne tolkninger for å etterstrebe kravet om bekreftbarhet (ibid). Jeg har stilt spørsmål til valg, analyser og tolkninger i studien, for å prøve å kvalitetssikre og kontrollere tolkningene i prosessen. Jeg har hatt veiledning underveis og fått tilbakemeldinger på analysens teoriramme og på utkastene til analysen, dette har bidratt til å sikre bekreftbarheten.

Jeg hadde litt kjennskap til skolen fra tidligere, men hadde ikke satt meg inn i hvordan den arbeidet eller med hva eller hvem den arbeidet med. Dette kunne være til fordel og ulempe for min forskning. Utsagn og manglende forståelse hos meg, kan ha ført til feiltolkninger av forskningsmateriellet jeg endte opp meg. Det at jeg ikke hadde kjennskap til informantene(elevinformantene ble valgt ut av lærerne) og miljøet, kan ha vært til fordel for min forforståelse. Temaet og informantene ble på denne måten møtt med et mer åpent sinn.

3.8.3 Overførbarhet

Kvalitative studier søker å forstå og utdype begreper og fenomener, mens kvantitative undersøkelser først og fremst ser på omfanget eller hyppigheten av et beste fenomen (Jacobsen, 2003; Kvale, et al., 2009; Thagaard, 2003). Forståelsen som utvikles innenfor et prosjekt, kan ha overførbarhet til andre sammenhenger hevder Thagaard (Thagaard, 2003).

4. Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine empiriske funn. Jeg har valgt å kategorisere på denne måten:

- ✓ Pedagogisk målsetning
- ✓ Arbeidsmåter
- ✓ Sosial kompetanse
- ✓ Mestring
 - Antonovsky
 - Bandura
 - Dewey

Jeg har valgt å presentere en og en kategori, for å få et mer oversiktlig grunnlag for besvarelsen av oppgavens problemstilling.

I hvilken grad og på hvilken måte kan en alternativ ungdomsskole påvirke elevers opplevelse av mestring?

Det legges vekt på funn som fremkommer fra intervjuene og jeg vil da i etterkant drøfte en og en kategori.

4.1 Pedagogisk målsetning

I kapitlet som omhandler teori snakket jeg om Opplæringsloven og LK-06. Jeg vil nå videre kategorisere de pedagogiske målsetningene tilknyttet forskningsspørsmål 1.

Hvilke pedagogiske mål i LK-06 sin generelle del, er lagt mest vekt på i den alternative ungdomsskolen?

De overordnede ramme faktorene er de samme for den alternative ungdomsskolen som den ordinære skolen. Empiriske funn i min studie viser at den alternative ungdomsskolen vektlegger sosial kompetanse som den mest sentrale pedagogisk målsetningen. De prioriterer en til en oppfølging i større grad enn den ordinære skolen. Den alternative ungdomsskolen arbeider for at elevene skal full grunnskoleeksamen og vitnemål. Sosiale ferdigheter må ses på i sammenheng med elevgruppen på den alternative ungdomsskolen. Den største andelen av elevene på skolen har sosiale- og emosjonelle vansker, og har vansker med å etablere relasjoner med andre.

Lærerinformant 1 poengterer hvor godt det er for elever med et alternativ tilbud. *”Det er en nødvendighet for elever som ikke klarer å tilpasse seg den ordinære skolen, med et alternativt tilbud med stor lærertetthet/voksnetthet”.*

Lærerinformant 2 støtter dette utsagnet. Informanten sier at den ordinære skolen ikke tilstrekkelig klarer å sende/få elever med utfordringer gjennom et ordinært skoleløp. *”Det alternative skoletilbudet klarer å sette menneskelige verdier og forutsetninger i fokus”.*

Lærerinformant 3 sier at *”skolen her kan hjelpe elevene på en annen måte, hjelpe dem til å komme i sosiale relasjoner med andre. Det er viktig for ungdommene å møtes i trygge og gode omgivelser. Elevene her har så spesielle behov at den ordinære skolen ikke klarer å dekke disse behovene.”*

Denne uttalelsen støtter skolens arbeid med sosiale kompetanse. Fra å arbeide på et individnivå til det større sosiokulturelle.

4.1.1 Drøfting pedagogisk målsetning

Ut i fra utsagnene kom det fram at sosial kompetanse er vektlagt som sentral pedagogisk målsetning i den alternative skolen. Det er i samsvar med den generelle del i LK-06, spesielt vektlagt i læringsplakaten og kapittelet om sosial og kulturell kompetanse. Læring av sosial kompetanse gjelder egentlig alle elever, ikke bare elever som viser utfordrende atferd. Men den alternative ungdomsskolen kan prioritere dette på en bedre måte enn den ordinære skolen. Ved å sette fokus på dette, kan man gi elever en høyere grad av skolemotivasjon og på lengre sikt faglig motivasjon, som igjen bidrar til økt mestring. LK-06 understreker at

”opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig” (LK-06, s. 14). Det er da viktig å ha mål knyttet til den sosiale og personlige utviklingen i opplæringen. Dette legges det stor vekt på i den alternative ungdomsskolen. Her har den ordinære skolen noe å lære av den alternative skolen når det gjelder målsetninger om sosial kompetanse. FAS (felleorganisasjonen for alternative skoler), har gjort undersøkelser som viser at sosiale ferdigheter er den viktigste pedagogiske målsetningen for den alternative skolen. Dette støttes av Berge (Berge & Høgskolen i, 2009) som sier den ordinære skolen vektlegger redskapkompetanse i større grad enn sosial kompetanse.

4.2 Arbeidsmåter

Studiens forsknings spørsmål nummer 2 omhandler den alternative skolens arbeidsmåter.

”Hvilke arbeidsmåter brukes for å styrke elevens faglige mestring og sosiale kompetanse?”

Arbeidsmåtene ved den alternative ungdomsskolen beskrives som praktiske, lærerike, meningsfylte og bygger på tidligere erfaringer. Det er lagt inn praktisk arbeid i alle fag, f.eks bruker skolen nærområdet i naturfag og samfunnsfag. Elevene får noe konkret å forholde seg til og oppgavene vil derfor føles meningsfylte og lærerike for elevene. I praktisk arbeid er det samarbeid elevene imellom og på grunn av det ”tvinges” elevene til sosial trening. Informantene forteller at den høye lærertettheten har alt å si for å få lagt til rette for både sosial og faglig utvikling. Elevene på skolen lærer ved at det brukes forskjellige arbeidsmåter. Utstrakt bruk av forskjellige arbeidsmåter som er bygd på tidligere erfaringer, gir elevene et større utbytte av læring og skaper mestring både sosialt og faglig.

Informant 1 uttrykker det slik: *”Vi bruker praktiske arbeidsoppgaver i undervisning og har høy lærertetthet.”*

Informant 2: *”Vi bruker mye tid på elevene for å opparbeide tillit og få en økt forståelse for elevene.”*

Elevinformant 2: *” Det er mer praktiske arbeidsoppgaver og jeg føler jeg får til mer i fagene.”*

Elevinformant 3: *"Lærerne kjenner meg bedre. Bedre sosialt her. Har lyst til å gå på skolen nå."*

Elevinformantene i studien forteller om en bedre hverdag i skolen. Variasjon og det å bli sett for den du er. De omtaler den ordinære skolen negativt, med for mye teori, får ikke hjelp. Må dele oppmerksomheten med flere elever.

Lærerinformant: *"Den ordinære skolen er for teoretisk, hvis interessen er borte hos eleven, er mulighetene begrenset."*

Elevinformant: *"På den forrige skolen hadde vi mye tavleundervisning, og trengte du hjelp, fikk du ikke hjelp så ofte. Bedre her, hvor det er flere lærere."*

Rammebetingelsene for den ordinære skolen viser at de ikke har kapasitet til å innfri kravene i den generelle i LK-06 på en tilfredstillende måte for alle elever. Undersøkelsene i denne studien sier meg at elever med spesielle behov ikke blir ivaretatt på en god nok måte i den ordinære skolen. Det er slik at den ordinære skolen skal tilpasse seg elevenes behov og ikke motsatt. Mine empiriske funn viser at den alternative ungdomsskolen, klarer dette på en bedre måte. Skolen er organisert på en annen måte, vektlegger forskjellige måter å lære på og på den måten gir elevene bedre forutsetninger for en god og meningsfylt skoledag.

Under intervjuene ble det fra lærerne presentert at det ble arbeidet med sosial kompetanse fra oppstarten på dagen. Dette går som en rød tråd gjennom hele skoledagen. Sosialtrening i kombinasjon med teoretiske og praktiske oppgaver. Arbeidsmåtene kunne f. eks være å planlegge skolelunsjen alle skulle være med på. Her var det rom for å arbeide praktisk og teoretisk samtidig. Sette teorien inn i en sammenheng, hvor det ble lettere for elevene å forstå. Under planleggingen av skolelunsjen var det viktig for elevene å bygge på det de allerede kunne, for å skape en positiv erfaring hos elevene og på den måten få en mestringsfølelse. Elevene ville da komme i posisjon til å tilegne seg ny lærdom.

Lærerne ved den alternative ungdomsskolen sa under intervjuene at samhandling med bruk av forskjellige arbeidsmåter motiverte elevene til å lære mer. Opplevelsen med å lykkes både alene og sammen med andre, knyttet elevene sammen. Det gav alle elevene en ny erfaring, som kunne tas med videre i andre sammenhenger.

Lærerinformant: *"Vi streber etter å gi et tilbud til alle uansett faglig ståsted. Mye av arbeidet foregår felles i læringsmiljøet, det handler om å få en positiv relasjon sammen med andre."*

Skape nysgjerrighet hos elevene, og styrke selvfølelsen og selvtilliten, som kan skape faglig og sosial utvikling hos dem.”

Lærerne arbeider tett på elevene og viser at de er trygge voksne, og at de tar elevene på alvor. Det er også viktig for lærerne å se hver enkelt elev individuelt og hva den står for. Bygge videre på det positive hos eleven. Mange av elevene ved skolen har mange negative opplevelser med skolen fra før. Derfor er det så viktig med positive tilbakemeldinger på det de gjør bra. På denne måten vil elevene bli motivert for mer læring og få et større læringsutbytte faglig og sosialt.

4.2.1 Drøfting – arbeidsmåter

Den alternative ungdomsskolen bruker flere og varierte arbeidsmåter for å oppnå læring. De bygger på tidligere erfarte prosesser. Den erfaringsbaserte læringen knyttes opp mot Deweys ”learning by doing(...)”. I praktiske arbeidoppgaver knytter de teorien opp mot det praktiske. Brukes uttrykket til Dewey ”*learning by doing and reflecting*”, ser en godt hvordan den alternative ungdomsskolen arbeider. Det er ikke nok bare å gjennomføre oppgavene praktisk og teoretisk, man må også reflektere over det man har gjort. På det grunnlaget kan elevene få en bedre oversikt og bli mer bevisst på hva de lærer/har lært.

Elevmedvirkning i det sosiale fellesskapet bidrar til økt bevissthet hos enkelt individet og dets personlig utvikling. I den alternative ungdomsskolen er samarbeid på tvers av trinnene nødvendig. Skolen har inntil 15 elever pr dag, og å kunne samarbeide/samhandle med ulike elevtyper er derfor påkrevd. I LK-06 (Kunnskapsdepartementet & Norge, 2006) under punktet det samarbeidende menneske står følgende beskrevet;

”Elevene må fra første dag i skolen- og stadig mer med økende alder- få plikter og gis ansvar. Ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og øvrige medlemmer av skolefellesskapet.”(LK-06, s. 16-17).

og

”Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for

barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksne.”

Disse punktene i LK-06 støtter den alternative ungdomsskolens arbeid, slik at elever får en så god utvikling som mulig. Jeg har valgt å henvise til den her, selv om LK-06 ikke nevner alternative skoler spesifikt.

Min kassuskole bygger på Maslows behovsteori, med primærbehovene: fysiologiske behov, trygghet og sosiale behov.

Skolen sier at fysiologiske behov skal dekkes av foresatte og elevenes nærmiljø, dette er ikke i utgangspunktet en oppgave for skolen. Men min kassuskole har tatt tak i dette, ved å ha felles måltider hver eneste dag. Dette er for å sikre at elevene får tilført nødvendig næring for å ha større mulighet for å tilegne seg læring.

Videre er den alternative skolen opptatt av å gi elevene trygghet. Fysisk trygghet, skolebygningen og utearelet er oversiktlig og gir lite rom for mulighet for isolasjon og/eller mobbing. Skolen ligger i en slik avstand at den ikke tiltrekker seg andre ungdommer utenfra, som kan skape uro, utrygghet og konflikter. Skolen er plassert for å gi en reell mulighet for ro og stabilitet, slik at elevene kan arbeide med seg selv, legge vekk sitt gamle handlingsmønster og bli trygge i en ny rolle. Skolen har en sosial base med felles pauserom for lærere og elever. Samhandling mellom lærere og elever foregår gjennom hele skoledagen. Det viktig for skolen at det alltid er en voksen tilstede. Oppstarten av et skoleår starter alltid med samhandling og kommunikasjon, for at alle skal bli kjent og trygge på hverandre. Dette gjøres før en starter opp med hva hver enkelt elev sliter med og er utrygg på. Skolen har en klar struktur på skoledagene og skoleuka. Alle vet hva som skal skje til en hver tid. Dette sikrer en forutsigbarhet i skolehverdagen. Det legges vekt på at alle skal oppleve mestring i undervisningen. Alle undervisning er tilpasset hver enkelt elevs faglige ståsted og utviklingspotensiale. Dette er med på å sikre at alle opplever et faglig løft. Kollegene ved skolen er stabile og har lang erfaring fra arbeid på den alternative ungdomsskolen. De arbeider godt sammen og gir ikke elevene mulighet til å manipulere.

Forutsetningen for å oppnå en god sosial behovsdekning er at en opplever annerkjennelse og omsorg fra et miljø som har betydning for en. Et sosialt fellesskap og sosial ansvarlighet bygges opp med blant annet felles opplevelser, felles måltider hver dag hvor elevene veksler på å ha ansvaret for å lage mat og dekke på/av bordet, felles samlinger der nyheter og

hendelser i nærmiljøet og verden for øvrig er tema, felles pauserom for elever og ansatte med uformell samtale, spill og andre aktiviteter. Det å finne elevens sterke sider, og bygge videre på dem for å oppnå mestringsopplevelser. Skolen har elevbedrifter, hvor elevene produserer varer for salg. Bedriftene skaper et meningsfullt fellesskap for elevene, og gir dem en positiv respons fra samfunnet utenfor skolen. Overskuddet blir brukt til ekskusjoner. De elevene som ønsker det, får tilbud om utplassering i arbeidslivet en dag i uka. De praktisk-estetiske fagene blir vektlagt, og en større bredde i aktivitetstilbudet gjør at utviklingen av trygghet og sosial ansvarlighet blir bedre. Elevene gis omsorg når de har behov for det, og etter hvert som de blir tryggere på seg selv, vil evnen til å tilby omsorg til andre bedres. Dette er viktig for at elevene skal komme opp på neste nivå.

I boka *"Klasserommet utenfor"* (Jordet, 2010) beskriver han viktigheten av å bruke alternative læringsarenaer for å oppfylle elevenes krav om tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen. Sett i forhold til hans beskrivelser, oppfyller den alternative ungdomsskolen hans mål. Variasjon i opplæringen, blant annet ved å bruke andre arenaer enn klasserommet, er viktig for holde på elevenes nysgjerrighet og motivasjon, og for et bedre læringsutbytte både faglig og sosialt.

Antonovskys (Antonovsky & Lev, 2000) *"Sense-coherence"* opplevelse av sammenheng og mening i det som skal gjøres, støtter denne tankegangen.

Gjennomgangstonen for elevene ved den alternative ungdomsskolen er at de trives bedre, og har hatt en positiv faglig og sosial utvikling, noe som også støttes av lærerne ved skolen. I studien sier elevene at oppgavene er bedre tilpasset, godt tilrettelagt med variasjon i hvordan innlæringen skal foregå, herunder nevnes praktisk arbeid med oppgaver. Denne måten å arbeide på skaper mestringsopplevelser, motiverte og fornøyde elever og økning i elevenes trivsel og sosiale kompetanse.

4.3 Sosial kompetanse

Under teoridelen i denne studien omtaler jeg Odgens (Ogden, 2001) fem ferdigheter for å øke elevens sosiale kompetanse. Disse ferdighetene; samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet bør arbeides med parallelt. Dette var den alternative ungdomsskolen flinke til å

arbeid med gjennom hele skoledagen. De gav muntlige tilbakemeldinger til elevene på hvordan de skulle håndtere de forskjellige situasjonene de kom opp i. Siden jeg ikke gjennomførte observasjon, må jeg bare ”stole på” mine informanter i hva de har observert og forteller meg i min undersøkelse.

De fleste elevene ved den alternative ungdomsskolen har sosiale og emosjonelle vansker, og derfor er dagen deres lagt opp på en spesiell måte.

Lærerinformant: *”Vi har alle gode og dårlige dager, men her må alle være med på ”morgenmøtet”. De ”tvinges” til å være deltagere, uten helt å være klar over det. Vi ser og hilser på hverandre og vi voksne ser om elevene er opplagte til dagens aktiviteter. Planer for dagen må kanskje revurderes.”*

Elevinformant: *”Vi samles hver morgen til ”et møte” og alle må delta i praten rundt bordet. Her gjennomgås dagen for alle. Synes det er fint å møtes slik.”*

Under undersøkelsen kom det fram at elevene satte stor pris på å få snakke med andre voksne. Dette ble støttet av flere av lærerne på skolen.

Lærerinformant: *”..ikke alle spiser måltider sammen hjemme lenger. Voksnes tilstedeværelse og som rollemodeller er noen ganger fraværende i en hektisk hverdag.”*

Skolen arbeider tett på elevene både i timer og i friminutt. Dette for å være en støtte i samtaler, og kunne gi tilbakemeldinger på det som er positivt og lettere kunne gripe inn hvis situasjonen krever det.

4.3.1 Drøfting sosial kompetanse

Det hevdes fra flere at elevers atferdsproblemer og læringsutbytte i skolen henger sammen. Nordah (Nordahl & Manger, 2005) og Ogden (Ogden, 2001) sier også at elever med god sosial kompetanse lettere får bedre faglige resultater, enn elever med lav sosial kompetanse. Forskning på sosial kompetanse viser at god sosial kompetanse gir bedre forutsetninger for en god fysisk og psykisk helse.

Ogdens fem kjennetegn for sosial kompetanse omtales av Jordet (Jordet, 2010) på følgende måte;

”Å kunne fungerer godt og hensiktsmessig sammen med andre mennesker er en viktig forutsetning for et godt og meningsfullt liv” (Jordet, 2010 s. 156).

Videre hevder han at utviklingen av sosial kompetanse hos elever kan ivaretas ved å sette elevene til å arbeide sammen mot et felles mål i mindre grupper. I boka viser han til eksempler på hvordan dette kan løses, og på den måten tvinge fram samhandling mellom elevene. Det beskrives også at dette fungerer best utenfor klasserommet. Selv om elevene går på en alternativ ungdomsskole, er det også her viktig å tenke på alternative læringsarenaer.

Skolen hvor mine studier har foregått, er en heltids skole. Elevene har gått på en ordinær skole tidligere, og har forskjellig bagasje med seg inn i den alternative ungdomsskolen. De har kommet til en skole med et lite miljø med større lærertetthet. Siden skolen har få elever, går de sammen med elever fra andre trinn. De må nå forholde seg til flere elever på en annen måte. De pålegges å delta, selv om de egentlig ikke vil. Det arbeides for å skape trivsel, tilhørighet i et fellesskap og dette vil forhåpentligvis gi gode relasjoner og samhandling med andre. Det opparbeides en sosial relasjon med andre på en positiv måte. Disse erfaringene kan tas med videre inn i andre oppgaver og arenaer på skolen (Dewey & Fink, 1974).

Et sosialt fellesskap og sosial ansvarlighet bygges opp ved f. eks felles måltider hver dag, felles samlinger, felles hendelser og aktiviteter, dette underbygges også i Maslows behovsteori nivå 3.

4.4 Mestring

Mestring og opplevelsen av å mestre har mye å si for elevene på den alternative ungdomsskolen for både faglig og sosiale utvikling. Med mitt forskerspørsmål nummer tre, ønsker jeg å se nærmere på hva både lærere og elever sier om temaet.

”Hvordan opplever elevene mestring ved å gå på den alternative ungdomsskolen?”

Alle elevene sier at de opplever en bedre skolehverdag etter at de begynte på den alternative ungdomsskolen. De sier at de lærer fagstoffet på en annen måte og at de derfor får til mer faglig. Dette gir dem mestringsfølelse og de vokser på det.

Lærerinformant: *"Elevene må oppleve at det de lærer er nyttig, og oppleve mestring med det de skal lære/gjøre."*

Under intervjuene kom det fram at oppgavene var varierte, at de likte å samarbeide med andre, både elever og voksne. De kunne fortelle at de ikke gjorde oppgaver bare for å gjøre dem. Med andre ord sier de at oppgavene er meningsfylte for dem.

Elevinformant: *"Noen oppgaver her kan være vanskelige, men vi får hjelp til å forstå raskere. Jeg har fått lyst til å gjøre det bedre i fagene."*

Det ble oppfattet som viktig for lærerne å gi positive tilbakemeldinger til foresatte på både den faglige og den sosiale utviklingen. Det kom fram at de ofte kunne ringe hjem og fortelle om positive hendelser rundt elevene, ikke bare ringe når det var noe negativt. Dette skaper motivasjon for å mestre mer faglig.

Elevinformant: *"Jeg klarer mer i fagene, og det er motiverende. Vil gå på skolen for å få bedre karakterer. På den andre skolen skulka jeg mye."*

Jeg ba eleven utdype dette svaret litt og fikk da følgende svar: *"Oppgavene er lagt opp på en annerledes måte, jeg føler at alt går lettere. Får tilbakemeldinger på det jeg gjør raskt. Det er flere voksne som hjelper til. Vi har et utrolig godt miljø her og vi er flinke til å hjelpe hverandre."*

Lærerinformant: *"Siden hun begynte her, har hun hatt stor framgang. Første uka måtte vi hente henne ute på skoleplassen, fordi hun ikke turte å gå inn alene. Nå har hun blomstret opp, og har blitt tryggere på seg selv både faglig og sosialt. Hun mestrer stadig vanskeligere oppgaver."*

Mange av elevene ved skolen har ikke følt seg inkludert ved den ordinære skolen. Det å bli tatt ut av en ordinær undervisningstime for å jobbe alene på et grupperom en til en, med lærer/assistent har ikke alltid vært en like god opplevelse for dem. På den alternative ungdomsskolen jobber nesten alle i samme rom hele dagen, selv om de holder på med forskjellige fag. 9. og 10 trinn arbeider på separate rom.

Det er større voksentetthet, elevene blir sett og hørt på en annen måte. Tettere oppfølging og arbeid i mindre grupper. Oppgavene er mer praktiske og tilpasset deres nivå. Dette er klare funn i min forskning ved skolen.

4.4.1 Drøfting mestring

Et sosiokulturelt mestringsbegrep dreier seg ikke bare om individets ensidige evne til å handle, men se på individet i dens sosiale sammenheng, hevdes det av Heggen og Øia (Heggen & Øia, 2005). Mestring knyttes opp mot handling og handlingspotensialet for elevene. Undersøkelsen på den alternative ungdomsskolen viser at skolen gir en mer individuell tilpasset opplæring. Elevene opplever mestring, arbeidet er mer meningsfullt, og de får mer sosial læring.

Maslows teori om egoistiske behov dekkes også ved kasusskolen. De synes det er viktig for elevene at de har blitt trygge i miljøet, og har opplevd mestring på ulike aktiviteter og oppgaver. Når det er oppnådd, blir ikke elevene redde for å vise fram sine svake sider. Tid og energi kan brukes til å lære, istedenfor å skjule det en ikke kan. Siden skolen fremstår som en god skole både når det gjelder bygg, beliggenhet og innhold, oppleves det ikke at skolen er stigmatiserende. Det er en fullgod skole sett fra deres øyne. Skolen arbeider for at aktivitetene, oppgavene og arbeidsformer skal oppleves som meningsfulle og nyttige for elevene. Slik Bandura beskriver det i opplevelse av sammenheng, OAS. Dette sikres gjennom samtaler med elevene og foresatte. Skolen legger vekt på å sikre en god overgang fra grunnskolen til videregående.

Den sosiale kompetansen hos elevene har blitt bedre ved den alternative ungdomsskolen. Både lærere og elever sier at det er en merkbar forandring siden de startet ved skolen. Mindre gruppe av elever, stor lærertetthet og variasjon av arbeidsmåtene som brukes for å fremme mestring og motivasjon hos elevene, er mulige årsaker til at den alternative ungdomsskolen lykkes på en bedre måte. Slik kan de klare å finne elevens sterke sider, og bygge videre på dem for å oppnå mestringsopplevelser, dette i tråd med Maslows behovsteori nivå 3/sosiale behov.

Den alternative ungdomsskolen fokuser på det positive hos elevene, og for på den måten å gi elevene mestringsopplevelser. For at barn skal utvikle seg, har de behov for mestringsopplevelser, kommer det fram i Antonovskys undersøkelser (Antonovsky & Lev, 2000). I den alternative ungdomsskolen ser en at forutsigbarhet, klare mål, tydelighet og tillit skaper rom for gode mestringsopplevelser for elevene. Ved å strebe etter å oppnå dette, vil de redusere risikoen for uklarheter og misforståelser hos elevene. Antonovsky støtter uttalelsene

fra lærerne på den alternative ungdomsskolen om at læreren har en sentral rolle, ved å være en tydelig voksen, samarbeidspartner, motivator, veileder og en som legger til rette for mestringsopplevelser.

Dette støtter også Maslows behovsteori om selvrealisering. Skolen legger vekt på at den voksnes evne til å se den enkelte elev og dens premisser, og tilpasse sin egen atferd deretter, uten å legge fra seg lederskapet. Den voksnes evne til å være autentisk i kontakten. Den voksnes evne og vilje til å ta det hele og fulle ansvar for relasjonens kvaliteter. Alle ansatte ved skolen skal ha en høy grad av relasjonskompetanse, og skal være bevisst i forhold til det i sitt daglige arbeid, og i møte med elever, foresatte, kolleger og andre samarbeidspartnere. Lærerrollen på skolen er utvidet, og samvær og interaksjon med elevene tillegges langt større vekt enn i tradisjonell skole. Det overordnede målet for læreren er at alle elevene skal ha en forutsigbar skolehverdag, føle seg velkommen, bli sett og verdsatt. Det skal arbeides for at elevene skal aksepteres og respekteres for den de er, uansett hva de har med seg i bagasjen. Det individuelle opplegget er tilrettelagt i undervisningen i forhold til dette.

Under mestringsopplevelser skapes positive erfaringer hos elevene, som igjen skaper en god utvikling for økt læringsutbytte både faglig og sosialt hos elevene.

5. Oppsummering

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

I hvilken grad og på hvilken måte kan en alternativ ungdomsskole påvirke elevers opplevelse av mestring?

- og 3 forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke pedagogiske mål i LK-06 sin generelle del, er lagt mest vekt på i den alternative skolen?*
- 2. Hvilke arbeidsmåter brukes for styrke elevenes faglige mestring og sosiale kompetanse?*
- 3. Hvordan opplever elevene mestring ved å gå på den alternative ungdomsskolen?*

5.1 Oppsummering pedagogiske mål i den alternative ungdomsskolen

Studien viser at den alternative ungdomsskolens overordnede pedagogiske målsetning er å utvikle elevens mestring, både faglig og sosialt. Målet for skolen er at elevene skal få grunnskoleeksamen og vitnemål.

LK-06 utarbeidet prinsipper for opplæringen. Disse prinsippene fremhever betydningen av sosial og kulturell kompetanse. Sosial kompetanse legges det vekt på i arbeidet på den alternative ungdomsskolen, denne kompetanse er også sentral i den generelle delen av LK-06. Behovene hos elevgruppen på skolen ses i sammenheng med målsetningen om økt sosial kompetanse for videre utvikling, faglig og sosialt.

5.2 Oppsummering arbeidsmåter

Informantene i undersøkelsen opplever en lettere skolehverdag med den pedagogiske og didaktiske praksisen som føres ved skolen. Det kommer fram i studien at de forskjellige arbeidsmåtene som benyttes, skaper økt læringsutbytte og mestringsfølelse hos elevene. Vektleggelsen på samarbeid, og at elevene må bidra i det sosiale felleskapet gjennom hele

skoledagen, gjør at elevene ikke får muligheten til å "hjemme" seg bak andre, men aktivt ta del i praktiske aktiviteter. Maslows tenkning i forhold til behovspyramiden ligger til grunn for arbeidsmåten ved skolen, men også Deweys læringssyn med fokus på erfaringsbasert undervisning blir brukt. Elevene virker mer motivert for aktiviteter ved den alternative skolen. Dette begrunnes ut fra arbeidsmåtene, som betegnes som morsomme, med opplevelse av mestring og at opplæringen føles mer meningsfylt. Dette er også i tråd med Antonovsky OAS- opplevelsen av sammenheng. Den tilpassede opplæringen er lettere siden skolen har større lærertetthet og elevmassen er mindre. Dette bidrar til hyppigere og mer konkrete tilbakemeldinger, samt at elevene raskere og lettere kan oppleve mestring og sosial kompetanse.

5.3 Oppsummering sosial kompetanse

Ut fra studien viser elevene at deltakelse ved den alternative ungdomsskolen skaper en utvikling i deres sosiale kompetanse. Det er ikke så lett å måle denne utviklingen, siden skolen er et heltidstilbud. Informantene uttaler at elevene er deltakende, og opplever en stor grad av mestring. Det kommer også fram at overførbarheten av økt sosial kompetanse, fra en læringsarena til en annen, er tilstede.

For elevene ved den alternative ungdomsskolen har det vist seg å være vanskelig å få til en tilpasset opplæring innenfor rammene i den ordinære skolen. Tilbudet ved den alternative ungdomsskolen ses derfor på som nyttig og positivt for elevene. Studiens informanter forteller at de på den ordinære skolen ofte skulket. Liten oppfølging gjorde at de ikke fikk til arbeidsoppgaver, dette gjorde at de trakk seg vekk. En slik type atferdsmønster skaper antisosiale elever, dette kan føre til at elevene utvikler en tilnærming til rus og kriminalitet. Den alternative ungdomsskolen er derfor et viktig bidrag for elevenes sosiale kompetanseutvikling, og kan forhindre en negativ utvikling. Prinsippene for tilpasset opplæring for *alle*, fungerer ikke for alle i den ordinære skolen. Funn i undersøkelsen viser derfor at alternative ungdomsskoler på hel eller deltid kan ha en positiv effekt på elevers utvikling av sosial kompetanse.

5.4 Oppsummering mestring

Mestring og sosial kompetanse går inn i hverandre. Dette viser studien også, hvor den alternative ungdomsskolen vektlegger samarbeid/samhandling med hverandre for utvikling av sosial kompetanse, og på den måten utvikler mestringsopplevelse for elevene. For at et individ skal oppnå noe i livet, må det føle på og oppleve mestring. Ved å ta med seg gode opplevelser fra tidligere, opparbeider elevene en forventning om å mestre en oppgave. Det skapes en indre motivasjon for framdrift. Ved å utfordre elevene på flere måter, er det enklere å motivere elevene alene og sammen med andre. Det skapes relasjoner som alle parter har nytte av, alene eller sammen med andre.

Informantene ved skolen formidlet at elevene ved oppstarten på den alternative ungdomsskolen, hadde en negativ holdning til skolearbeid og skolen generelt. For å opparbeide en positiv opplevelse hos elevene, måtte det til en brobygging. De måtte skape nye referansepunkter for elevene, og på den måten få tilbake troen på egen ferdigheter. Det å oppleve mestring er et grunnleggende element for å bygge et positiv selvilde. Det bedrer elevens hverdag og de får økt sin sosiale kompetanse. Ved skolen ble det skapt en positiv utvikling, som igjen gav motivasjon og bevarte elevenes interesse for videre framdrift både faglig og sosialt.

Den alternative ungdomsskolen var flinke til å ta tak i elevens ståsted og bygge videre på det. Stor lærertetthet, varierte arbeidsmåter, forutsigbarhet, tillit og tydelighet er viktig i arbeidet ved skolen. Elevene ved skolen hevdet at selvildet og selvtiliten til egne ferdigheter var blitt bedre. Motivasjon og mestring gjorde dem nysgjerrige på å lære mer faglig og sosialt.

6. Konklusjon

Hovedfunn ved den alternative ungdomsskolen

Den pedagogiske målsetningen for den alternative ungdomsskolen er sosial kompetanseutvikling for å styrke elevens opplevelse av mestring. Målet er at elevene ved den alternative ungdomsskolen skal kunne bestå grunnskoleneksamen og få utstedt et gyldig vitnemål. Innenfor den alternative ungdomsskolen har de større mulighet til variasjon i arbeidsmåter. De har større mulighet til å gi faste rutiner med oppstart der dagens mål blir gjennomgått. På slutten av dagen blir alltid målene evaluert sammen med elevene og elevene bevisstgjøres på måloppnåelser av kunnskapstilegnelsen i løpet av dagen.

Ved å ha stort fokus på deltagelse i fellesskapet, elevene hadde felles oppstart, måltider og avslutning av dagen, bidro det til at elevene måtte delta på en helt annen måte og ble tvunget til sosialisering. Dessuten kan de ha små elevgrupper med tett oppfølging av lærere, med hyppige og konkrete tilbakemeldinger. Det gjør at den alternative ungdomsskolen har positiv effekt på elevers mestringsopplevelser. Mestringopplevelser forsterker motivasjonen for faglig og sosial utvikling. Dette gjør at mestringsopplevelsene er overførbar fra en læringsarena til en annen.

Utviklingspotensiale for den alternative ungdomsskolen

Skole-hjem- samarbeid burde ha vært bedre ivaretatt utfra opplysningene jeg fikk tilgang til. Dette var ikke et tema i min forskning, så derfor går jeg ikke nærmere inn på det her. Men jeg ser at skole-hjem-samarbeidet er veldig viktig for en alternative ungdomsskole, hvor elevene kanskje kan ”spille” voksne opp mot hverandre enda mer enn i den ordinære skolen.

Det kunne også ha vært et tettere samarbeid med den ordinære skolen. Dette for å kvalitetssikre det faglige innholdet mer.

Den alternative ungdomsskolen er flinke på å bevisstgjøre elevene på læring, men enda mer fokus i bestemte læringssituasjoner kunne gitt et større utviklingspotensiale for mestringsopplevelser og sosial kompetanseheving.

6.1 Generelle betrakninger

Deltakelsen ved den alternative skolen har positiv effekt på elevene. Skolehverdagene oppleves som meningsfulle for elevene. Undersøkelsen viser at elevene gjennom deltakelse ved skolen, har fått en ”ny” start, og har utviklet seg både faglig og sosialt, og fått gode mestringsopplevelser på en annen læringsarena. Siden skolen har få elever (inntil 15), får ikke elevene den samme klassefølelsen, som ved sin ordinære skole. Skolen er en heltids skole, og miljøet kan bli litt lite.

Hjem-skolesamarbeidet er heller ikke belyst, siden det kun var lærere og elever som var mine informanter. Hadde resultatet blitt annerledes hvis foreldre og tidligere lærer av elevene hadde uttalt seg?

6.2 Ideer til nye forskingsprosjekter

I undersøkelsen belyses opplevelsen av mestring hos eleven ved den alternative ungdomsskolen. Siden skolen er en heltidsskole, hadde det vært interessant å undersøkt hvordan opplevelsen av mestring hadde vært ved et deltidstilbud. Eller om undersøkelsen hadde vist andre/samme funn. Det kunne også vært interessant å undersøke årsaken til at lærerne ikke lykkes i den ordinære skolen med enkeltelever. LK-06s intensjoner for tilpasset opplæring for *alle* er gode, men hvorfor lykkes ikke den ordinære skolen?

Det er en økning i antall alternative skoler i følge Jahnsen, hvorfor opprettes det stadig flere? Hvordan kvalitetssikres innholdet i den alternative skolen? Hvorfor klarer ikke den ordinære skolen å ”fange” opp elevene? Oppfattes disse alternative ungdomsskolene som en spesialscole for ”svake” elever?

I forlengelsen av denne undersøkelsen, hadde det vært interessant å se på hvordan elevene ved denne skolen hadde klart seg gjennom videregående utdanning og videre inn i arbeidslivet.

6.3 Samfunnsnytte

I juni 2008 kom det et forslag til formålsparagrafen for grunnskole og videregående skole i opplæringsloven, der står det blant annet:

”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong”.

I dette forslaget ser vi at både det individuelle perspektivet og samfunnsperspektivet er ivaretatt. Der den ordinære skolen har ”sviktet”, har den alternative ungdomsskolen vært en godt tilbud for elever som har behov for andre rammer og en mer tilpasset opplæring ut fra deres behov. Det er derfor samfunnsnyttig at et slikt pedagogisk tilbud finnes, for å ivareta elevers utfordringer og behov i dagens skolesystem.

7. Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. & Lev, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baune, T. A. (1995). *Den skal tidlig krøkes: skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, K. Å. & Høgskolen i, G. (2009). *Men n' kan vel være arbeidsfolk fordæ': opplevelser fra skole, fritid og jobb blant sju ungdommer som har avbrutt videregående skole*. Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Danielsen, A. G. (2005). Elever som opplever motgang: skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre skole*. (3), 72-77.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (2. utg.). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1940). Nature in Experience. *The Philosophical Review*, 49(2), 244-258. doi: 10.2307/2180802
- Dewey, J. & Fink, H. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.
- Endrerud, T. (1990). *Ansvarslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen for alternative skoler. (2012). *Fellesorganisasjonen for alternative skoler*. Lokalisert på <http://minskole.no/fas>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Fasting, R., Hausstätter, R. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 85-90.
- Germeten, S. (2005). *Kvalitative metoder: essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage* [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Gjørsum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.]). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006a). *I randsonen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006b). *I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Klette, K. & Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kokkersvold, E. & Mjelde, L. (1982). *Yrkesskolen som forsvant*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet & Norge, Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalitet i skolen. (2008) (Vol. 31 (2007-2008)). Oslo: Departementet.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lindström, B., Eriksson, M. & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mordal, T. & Pedersen, Å. (1999). *"På Skarva lærte jeg å tenke meg om to ganger"*. Bærum: Bærum kommune.
- Nordahl, T. (2003a). *Utvikling av sosial kompetanse*. [Oslo]: Læringssenteret.
- Nordahl, T. (2003b). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. [Oslo]: Læringssenteret.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norge, Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- NOU. (1975). *Alternativ opplæring i ungdomsskolen*. (NOU 1975:). Oslo: Departementet.
- Nyhus, E. & Kirke- og undervisningsdepartementet. (1975). *Alternativ opplæring i ungdomsskolen* (Vol. 1975:8). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Vol. 1995:3). Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61*. (2006).
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 31. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr 31, 2008). Oslo: Departementet.
- St.meld.nr 30. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30). Oslo: Departementet.

-
- Stangeland, P., Waal, H. & Buskerudprosjektet for styrking av barne- og ungdomsvernet. (1985). *Tiltak for ungdom med atferdsvansker: utredning fra "Alternativ til fengsling av ungdom", Sosialdepartementets forsøks- og utredningsprosjekt om den kriminelle lavalder* (Vol. NOU 1985:3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2006). *Når læring er det viktigste : undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler* (Vol. 4:1991). Oslo: [Senteret].
- Sørli, M.-A. (2000a). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. [Oslo]: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. (2000b). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. [Oslo]: Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Tveit, A. & Melbye, K. (1994). *Alternativ skole - ikke alternativ til skole*. [Lena]: Rogneby kompetansesenter.
- Tveitereid, T. (2006). *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?* Oslo: T. Tveitereid.
- Ulleberg, I. (2000). *Hvordan går det med dem?: en etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991-1995*. Oslo: Sollerudstrand.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Arne H. Nikolaisen Jordet
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap - Elverum
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 12.04.2012

Vår ref:30084 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

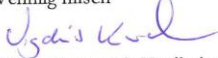
| | |
|----------------------|--|
| 30084 | <i>Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Arne H. Nikolaisen Jordet</i> |
| Student | <i>Sølvi Cocozza</i> |

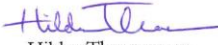
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sølvi Cocozza, Åsmarkveien 1768, 2365 ÅSMARKA

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarve@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30084

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.

Prosjektets formål er å se på betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring. Sølvi Cocozza opplyser i telefonsamtale 11.04.2012 at det ikke vil bli registrert opplysninger i datamaterialet som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, hverken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet vil være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 2

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Sølvi Cocozza

Åsmarkveien 1768

2365 Åsmarka

Tlf: 99 27 34 06

E-post: oldybvig@bbnett.no

Til _____

Åsmarka _____

Orientering til foreldre/foresatte og spørsmål om deltakelse i en intervjuundersøkelse

Jeg er en student ved høgskolen i Hedmark, hvor jeg tar en mastergrad i pedagogikk. Avslutningsvis i studiet skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Temaet for prosjektet er: *Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring.*

For å gjennomføre dette prosjekt vil jeg benytte en såkalt caseundersøkelse, der jeg ønsker å intervju elever og lærere. Det er viktig at elever som blir med i forskningsprosjektet har gått ved sin ordinære ungdomsskole, før bytte av skole forekom.

I denne forbindelse er jeg avhengig av tillatelse fra elever og foresatte. Jeg ber derfor om tillatelse til å gjennomføre intervjuene.

Under intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak. Opptakene vil bli slettet etter at de er nedskrevet, og datamaterialet som er innsamlet blir slettet etter avslutningen av masteroppgaven. All informasjon jeg får tilgang til vil bli anonymisert i det publiserte materialet. Navn på deltakerne og skole vil ikke komme fram i oppgaven og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. All medvirkning i undersøkelsen er frivillig. Alle involverte kan trekke seg når de vil fra undersøkelsen, uten å oppgi hvorfor. Data som allerede er innsamlet vil da bli slettet. Intervjuene vil ta ca. 45- 60 minutter og vil foregå i løpet av skoledagen. Vi blir enige om tid og sted, når det nærmer seg.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, for godkjenning. Det er ventet at prosjektet skal være avsluttet innen utgangen av mai 2016.

Ved eventuelle spørsmål ta kontakt med meg på telefon, 99 27 34 06 eller på e-post oldybvig@bbnett.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Arne Jordet ved Høgskolen i Hedmark telefon, 90 53 59 80, e-post: arne.jordet@hihm.no

Vedlegg: Samtykkeerklæring

Med vennlig hilsen

Sølvi Cocozza

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet: **Betydningen av alternative ungdomsskoler for elevers mestring.**

_____ ønsker å stille til intervju.

Elevers signatur_____

Foresatte signatur_____

Vedlegg 3

Intervjuguide elev

| Hvordan var det på den forrige skolen | Notater (eksempler) |
|--|---------------------|
| <p>Hvordan hadde du det ved skolen?</p> <p>Faglig, tilpasning, forhold til lærere og medelever, trivsel, sosialt, mestring og motivasjon</p> | |
| Hva var bra eller ikke bra ved skolen? | |
| Hvorfor begynte du ved den alternative ungdomsskolen? | |
| Årsak | |
| <p>Hvordan fikk du vite om tilbudet? Valgte du selv, skolen som henviste deg eller var det dine foreldre?</p> <p>Rykte til skolen blant andre?</p> | |
| Hvordan har du det her på skolen? | |
| <p>I forhold til fag, faglig tilpasning, forhold til lærere og medelever.</p> <p>Trivsel, sosialt, mestring og motivasjon</p> | |

| | |
|---|--|
| Hva er bra eller ikke bra med skolen? | |
| Har du forandret deg som person etter at du begynte her og eventuelt hvordan? | |
| Å mestre en arbeidsoppgave på skolen, hva gjør den med deg? Er det noen forskjell fra tidligere | |
| Forskjellen mellom den ordinære og den alternative ungdomsskolen. | |
| Metoder til undervisning Faglig tilpasning Lærere og medelever | |
| Mestring Motivasjon Sosialt Trivsel | |
| Likheter og ulikheter på godt og vondt | |

Vedlegg 4

Intervjuguide lærer

| Pedagogisk plattform | Notater |
|--|---------|
| Hva tenker du om begrepet fellesskolen? | |
| Inkludering, hvordan ser du på det? | |
| Tilpasset opplæring, dine tanker | |
| Hvordan synes du den ordinære skolen får til tilpasset opplæring? Styrker og svakheter | |
| Hvordan får den alternative ungdomsskolen til tilpasset opplæring? Styrker og svakheter | |
| Skolens praksis | |
| Hva er det som gjør at dere kan møte elevenes behov, som ikke den ordinære skolen klarer? | |
| Hvorfor jobber du her og ikke lenger i den ordinære skole? | |

| | |
|--|--|
| | |
| Alternativ ungdomsskole | |
| Beskriv en skoledag her Timeplan, lengde på økter etc | |
| Hvordan er det å være lærer her? | |
| Hva er din største utfordring som lærer? | |
| Hvordan opplever du at elevene har det? | |
| Hva synes du at dere oppnår med elevene på skolen og hvorfor? Faglig og faglig tilpasning Sosialt Mestring Motivasjon Trivsel | |

Vedlegg 5

Figur 1.

Brukt for å illustrere Antonovskys opplevelse av sammenheng

